



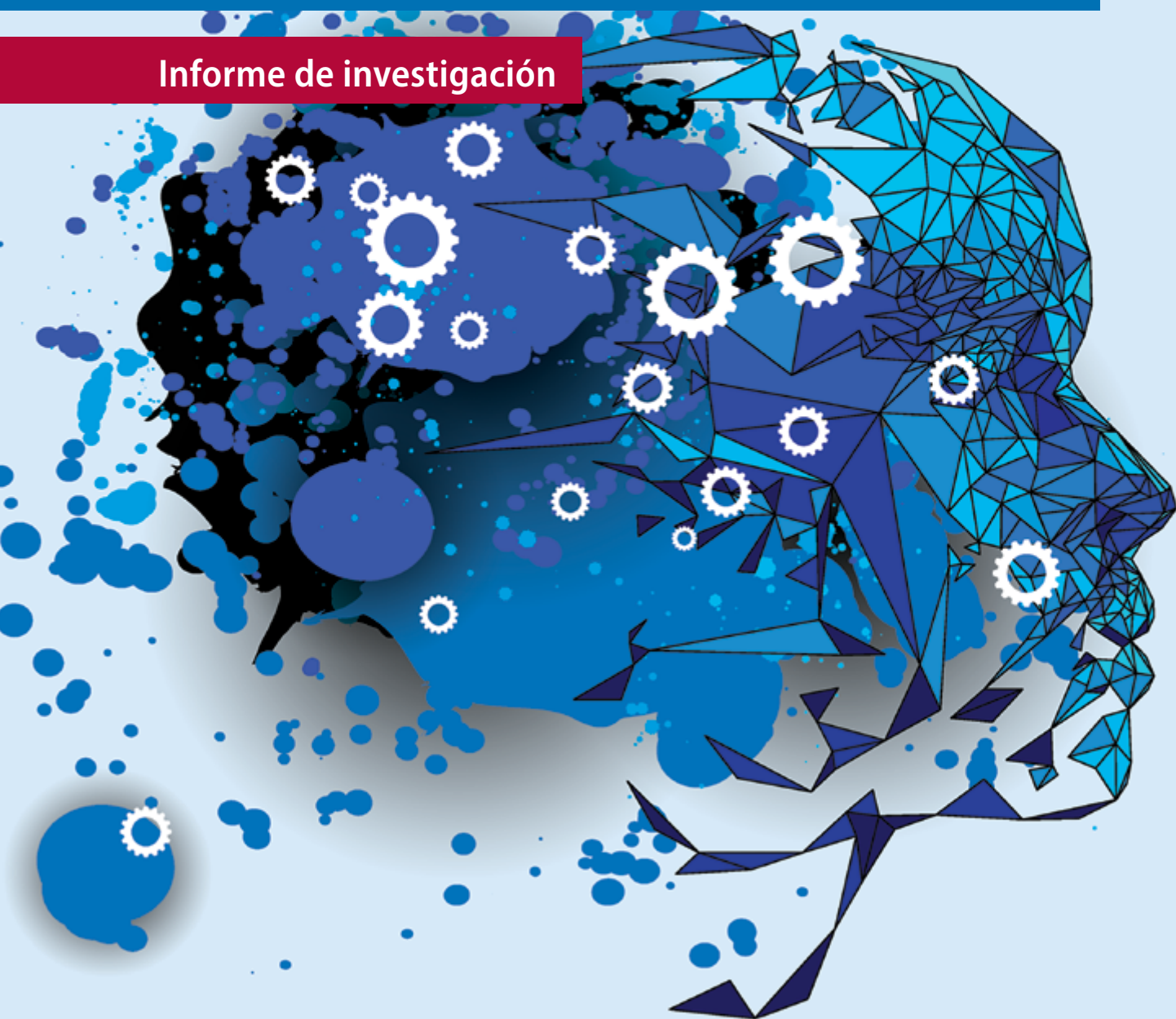
unesco

Instituto para  
el Aprendizaje a  
lo Largo de Toda la Vida



# Tendencias internacionales del aprendizaje a lo largo de la vida en la enseñanza superior

Informe de investigación





**unesco**

Instituto para  
el Aprendizaje a  
lo Largo de Toda la Vida



# Tendencias internacionales del aprendizaje a lo largo de la vida en la enseñanza superior

Informe de investigación

Publicado en 2023  
por el Instituto de la UNESCO para el  
Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL)  
Feldbrunnenstrasse 58  
20148 Hamburgo  
Alemania

© UNESCO y la Universidad Abierta de Shanghai

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) fomenta la investigación, el fortalecimiento de capacidades, la creación de redes y la publicación acerca del aprendizaje a lo largo de la vida enfocado en la educación de adultos y continua, la alfabetización y la educación básica no formal. Sus publicaciones son un valioso recurso para los investigadores educacionales, planificadores, tomadores de decisión y profesionales. Si bien los programas del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) son establecidos de acuerdo a las orientaciones formuladas por la Conferencia General de la UNESCO, las publicaciones del Instituto son producidas bajo su exclusiva responsabilidad.

Las designaciones empleadas y la presentación del material en esta publicación no implican la expresión de ninguna opinión de parte de la UNESCO o del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida en lo referente a la condición jurídica de ninguno de los países o territorios, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

ISBN 978-92-820-3306-7

Esta publicación está disponible en Acceso Abierto bajo la licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-ND 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/byncsa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio de Acceso Abierto de la UNESCO ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp)). La presente licencia se aplica exclusivamente al contenido del texto de la publicación.



Este informe se publica como parte de un proyecto de investigación más amplio sobre la contribución de las instituciones de educación superior al aprendizaje a lo largo de la vida, realizado por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) y la Universidad Abierta de Shanghai (SOU, por sus siglas en inglés) entre 2020 y 2022. Los componentes clave del proyecto incluyen una amplia revisión bibliográfica, una encuesta internacional sobre el compromiso de las instituciones de educación superior (IES) con el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), casos prácticos sobre enfoques institucionales para el ALV, así como una encuesta y revisión bibliográfica sobre la promoción del ALV en las universidades abiertas de la República Popular China. Estas actividades se complementan con tres estudios temáticos, sobre (1) el papel de las universidades en la construcción de ciudades del aprendizaje, (2) las universidades que abordan las necesidades de los educandos de mayor edad, y (3) la responsabilidad social de las universidades y la participación de la comunidad. Esta investigación, basada en un amplio conjunto de datos cuantitativos y cualitativos recogidos en todas las regiones del mundo, constituye un gran avance en la creación de una base de conocimientos internacional sobre el papel de las IES en el establecimiento de oportunidades de ALV para todos.

El proyecto de investigación fue supervisado por el director del UIL, David Atchoarena, coordinado por el jefe de Equipo, Raúl Valdés-Cotera, y realizado por Edith Hammer, Mo Wang y Nora Lorenz, con el apoyo de Nicolas Jonas y Alex Howells.

Título original en inglés: *International trends of lifelong learning in higher education – Research report, 2023*

Traducción en español: Daniel López Valdez  
Editado por: Catalina Ponce Vargas

Diseño y presentación: Christiane Marwecki

# Índice

	Prólogo	6
	Agradecimientos	8
	Resumen ejecutivo	9
1	<b>Introducción</b>	11
1.1	Tendencias mundiales y mandatos cambiantes de la enseñanza superior	11
1.2	Metodología	13
1.3	Panorama general de los capítulos	16
2	<b>Entornos políticos para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en la educación superior</b>	17
2.1	Legislación, políticas y marcos nacionales	17
2.2	Enfoques institucionales estratégicos para promover el aprendizaje a lo largo de la vida	20
2.3	Resumen de los resultados principales	25
3	<b>Gobernanza institucional e implementación</b>	27
3.1	Estructura organizacional del aprendizaje a lo largo de la vida	28
3.2	Financiamiento del aprendizaje a lo largo de la vida	31
3.3	Garantía de calidad de la oferta del aprendizaje a lo largo de la vida	33
3.4	Fortalezas y retos de la aplicación del aprendizaje a lo largo de la vida	36
3.5	Resumen de los resultados principales	37
4	<b>Ampliación del acceso mediante la diversificación y la flexibilidad</b>	39
4.1	Llegar a los educandos no tradicionales y a los grupos vulnerables	41
4.2	Oferta de aprendizaje diversificada	42
4.3	Vías de aprendizaje flexibles	45
4.4	Aprendizaje asistido por la tecnología	51
4.5	Responsabilidad social y asociaciones locales	54
4.6	Resumen de los resultados principales	59
5	<b>Comentarios finales</b>	62
	Referencias	65
	Apéndice	73

## Tablas

Tablas 1.	IES participantes en la encuesta por regiones	14
Tablas 2.	Distribución de los distintos tipos y modalidades de IES representadas en la encuesta	15
Tablas 3.	Existencia de estrategias de ALV en las IES	20
Tablas 4.	Vías de admisión disponibles en las IES	49
Tablas 5.	Vías de transición disponibles en las IES	50

## Figuras

Figura 1.	Aprendizaje a lo largo de la vida definido como misión de las IES en la legislación nacional	18
Figura 2.	Relación entre la legislación nacional y la priorización del ALV en las declaraciones de misión de las IES	22
Figura 3.	Relación entre la legislación nacional y las estrategias de las IES	22
Figura 4.	Funcionamiento de las estrategias del ALV	23
Figura 5.	Principales impulsores internos y externos del aprendizaje a lo largo de la vida en las IES	24
Figura 6.	Funciones de las unidades de aprendizaje a lo largo de la vida de las IES	29
Figura 7.	Relación entre la existencia de una estrategia institucional del ALV y la existencia de una unidad dedicada al ALV	30
Figura 8.	Fuentes de financiamiento del ALV de las instituciones	31
Figura 9.	Fuentes de financiamiento para que los particulares se dediquen al ALV	32
Figura 10.	Procedimientos de garantía de calidad del aprendizaje a lo largo de la vida en las IES	34
Figura 11.	Relación entre la estrategia de ALV de las IES y los mecanismos de garantía de calidad	35
Figura 12.	Puntos fuertes y retos de las IES en la implementación del aprendizaje a lo largo de la vida	36
Figura 13.	Grupos destinatarios prioritarios de las actividades de ALV	42
Figura 14.	Modalidades de impartición de programas de grado	43
Figura 15.	Modalidades de impartición de programas sin grado	44
Figura 16.	Credenciales digitales y no digitales alternativas	45
Figura 17.	Tipos de políticas de apoyo a vías de aprendizaje flexibles	46
Figura 18.	Objetivos de las vías de aprendizaje flexibles en las IES	47
Figura 19.	Vínculos entre las estrategias institucionales de ALV y las políticas de apoyo a las vías de aprendizaje flexibles	47
Figura 20.	Relación entre la existencia de políticas de vías de aprendizaje flexibles y la disponibilidad de mecanismos de orientación	48

Figura 21.	Uso del aprendizaje asistido por la tecnología en la enseñanza del ALV	52
Figura 22.	Relación entre el tamaño de la institución y el aprendizaje asistido por la tecnología a través de cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)	53
Figura 23.	El ALV como contribución al desarrollo sostenible	56
Figura 24.	Compromiso de las IES con sus comunidades	57
Figura 25.	Compromiso de las IES con el sector privado	58

## Recuadros

Recuadro 1.	Ejemplos de políticas que promueven el ALV como mandato de la enseñanza superior	19
Recuadro 2.	Ejemplos de enfoques institucionales del ALV	21
Recuadro 3.	Ejemplos de estructuras organizativas para el ALV	30
Recuadro 4.	Ejemplos de financiamiento del ALV	33
Recuadro 5.	Ejemplo de garantía de calidad para la oferta de aprendizaje a lo largo de la vida	35
Recuadro 6.	Ejemplos de la provisión y vías de aprendizaje flexibles en la educación superior	51
Recuadro 7.	Ejemplos de promoción del ALV mediante el aprendizaje asistido por la tecnología	54
Recuadro 8.	Ejemplos de compromiso de las IES con la comunidad	59

## Prólogo

En el contexto de los rápidos avances tecnológicos, la crisis climática, las persistentes desigualdades sociales y los cambios demográficos, es necesario replantearse el aprendizaje de las personas de todas las edades y transformar los sistemas educativos. Con mercados laborales cada vez más impredecibles, la adquisición y mejoramiento de las cualificaciones a lo largo de la vida se convierten en una parte esencial de la trayectoria profesional de las personas. Además de la digitalización, la robótica y la automatización, se espera que el cambio hacia economías con bajas emisiones de carbono reconfigure los mercados de trabajo, lo que dará lugar a una creciente demanda de competencias para apoyar esta transición ecológica. Estos cambios también exacerbarán las desigualdades entre grupos de población, afectando de manera desproporcionada a quienes ya se encuentran en desventaja.

Las instituciones de educación superior (IES) desempeñan un papel fundamental en la creación de los conocimientos y las competencias necesarias para garantizar sociedades sanas, prósperas e inclusivas. Sin embargo, para responder a los retos globales es necesario que las IES evolucionen hacia instituciones de aprendizaje a lo largo de la vida, que reflejen un firme compromiso con la capacidad de respuesta y la flexibilidad para satisfacer las necesidades de los diversos grupos de educandos. Para hacer frente a esta diversidad, las IES deben transformarse. En primer lugar, ofreciendo aprendizaje y evaluación más flexibles para los educandos adultos. En segundo lugar, cultivando pedagogías innovadoras que reconozcan y aprovechen las experiencias de vida y laborales previas de los educandos. Y, en tercer lugar, estableciendo vías de aprendizaje flexibles, lo que incluye el fortalecimiento de los servicios de información y orientación. Para garantizar la relevancia del desarrollo de competencias y la empleabilidad, y responder a los apremiantes retos locales, las asociaciones con el sector privado y las organizaciones comunitarias son igualmente vitales.

Es importante señalar que el papel de la enseñanza superior va mucho más allá de las competencias laborales. Tenemos que garantizar que todas las personas, en particular los grupos vulnerables, puedan beneficiarse por igual de las oportunidades de aprendizaje. Para que la enseñanza superior sea más inclusiva y equitativa se requiere el compromiso de los gobiernos (cuya labor consiste en establecer entornos políticos y mecanismos de financiamiento que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida) y de los dirigentes de las IES (responsables de integrar el aprendizaje a lo largo de la vida en el

funcionamiento cotidiano de las universidades). El establecimiento de vínculos sólidos entre el sector de la enseñanza superior y las escuelas, las instituciones de enseñanza y formación técnica y profesional, los empleadores y las comunidades también es esencial para garantizar la oferta de aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida.

En un contexto de crisis mundial de la educación y de creciente reconocimiento de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) llevó a cabo un amplio proyecto de investigación que incluyó, entre otros componentes, una encuesta internacional sobre la contribución de las instituciones de enseñanza superior al aprendizaje a lo largo de la vida, cuyos resultados se presentan en este informe.

Estos datos novedosos, que incluyen las respuestas de 399 instituciones de educación superior de todo el mundo, ofrecen importantes perspectivas sobre las formas en que el aprendizaje a lo largo de la vida se integra en las estructuras y prácticas de la educación superior. Las conclusiones seleccionadas de la encuesta se presentaron en varios eventos internacionales y regionales celebrados a lo largo de 2022, entre ellos la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO en Barcelona (WHEC2022). Los resultados del estudio fueron recibidos con gran interés por parte de los asistentes, lo que refleja la importancia del tema en el sector de la enseñanza superior.

En el actual debate mundial sobre la transformación de la educación, está cobrando fuerza la idea de reconocer un derecho universal al aprendizaje a lo largo de la vida. El llamamiento a establecer un derecho al aprendizaje a lo largo de la vida se expresó en el informe del Secretario General de las Naciones Unidas, "Nuestra Agenda Común", (2021), y tuvo resonancia en la Séptima Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA VII), celebrada en junio de 2022, y en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre la Transformación de la Educación, en otoño de 2022. Las universidades y otras instituciones de enseñanza superior constituyen partes interesadas esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida. En su informe "Reimaginar juntos nuestros futuros", la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación sostuvo que las instituciones de enseñanza superior "deben participar activamente en todos los aspectos de la construcción de un nuevo contrato social para la educación" (Comisión Internacional sobre los Futuros de la

Educación, 2021, pág. 5) y estaban destinadas a “participar más en las prácticas de la educación para los adultos” (ibíd., pág. 156).

En el marco más amplio de estos avances internacionales y de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el UIL seguirá promoviendo la investigación y el fortalecimiento de capacidades en el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo en el sector de la educación superior. Este informe aporta pruebas destacadas y reflexiones

exhaustivas sobre las contribuciones que las instituciones de educación superior pueden hacer, y ya hacen, al aprendizaje a lo largo de la vida. Espero que proporcione a los lectores inspiración e impulso para nuevas investigaciones y avances prácticos en este campo.

David Atchoarena  
Director Instituto de la UNESCO  
para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida



## Agradecimientos

Este informe es el resultado de los esfuerzos de muchas personas e instituciones de todo el mundo. Particularmente, el UIL quiere agradecer al personal de las 399 instituciones de enseñanza superior que se tomaron el tiempo de completar el cuestionario en línea, aportando así a este informe datos y perspectivas exhaustivos.

El informe se elaboró dentro del marco más amplio de la investigación del UIL sobre la contribución de las instituciones de enseñanza superior al aprendizaje a lo largo de la vida, el cual ha sido posible gracias al financiamiento de la Universidad Abierta de Shanghái (SOU, por sus siglas en inglés), en la República Popular de China. Nos gustaría agradecer al Sr. Wei Jia, presidente de la SOU, y a la Sra. Wen Yuan, ex Presidenta de la SOU, así como a nuestros colegas, la Sra. Zhuhua Weng, la Sra. Yu Han y la Sra. Xiaojie Xue, por su continuo apoyo y su incansable colaboración durante los últimos tres años.

La Asociación Internacional de Universidades (AIU) apoyó al Instituto en el desarrollo, administración y procesamiento de la encuesta. Gracias a la red mundial de la AIU y a su compromiso, la encuesta pudo llevarse a cabo exitosamente. Damos las gracias especialmente a la Sra. Hilligje van't Land, Secretaria General de la AIU, quien dirigió el proceso. El proyecto se benefició enormemente de su destacada experiencia en el campo de la educación superior. El UIL también da las gracias a la Sra. Lianne Guerra, quien brindó un gran apoyo durante el desarrollo y la realización de la encuesta.

En la primavera de 2020, el cuestionario se puso en marcha en 18 instituciones de enseñanza superior de todas las regiones de la UNESCO, concretamente en la Universidad del Sapador (Argentina), la Universidad de Abomey-Calavi (Benin), la Universidad de Turku (Finlandia), la FernUniversität de Hagen (Alemania), la Universidad de Pécs (Hungría), Alma Mater Studiorum - Universidad de Bolonia (Italia), la Universidad de las Indias Occidentales (Jamaica), la Universidad de Tokai (Japón), la Universidad de Duhok (Irak), la Universidad Normal de China Oriental (República Popular China), la Universidad de Qatar (Qatar), la Universidad de Ajou (República de Corea), la Universidad de Ruanda (Ruanda), la Universidad de

Sudáfrica (Sudáfrica), la Universitat Oberta de Catalunya (España), la Universidad de Gulu y la Universidad de Makerere (Uganda) y la Universidad de Swansea (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte). El proyecto piloto fue clave para el desarrollo del instrumento de evaluación y nos gustaría agradecer a los encuestados por completar el cuestionario y aportar sus comentarios.

El proyecto de investigación también se benefició de la colaboración con varios socios que ayudaron a promover ampliamente la encuesta, incluyendo la Asociación de Universidades Africanas (AAU, por sus siglas en inglés), la Red de Educación Continua de América Latina y Europa (RECLA), la Asociación Europea de Universidades (EUA, por sus siglas en inglés), la Red Europea de Educación Continua Universitaria (eucen), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO) y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

A lo largo de sus distintas fases, el proyecto estuvo acompañado por un grupo asesor que contribuyó al desarrollo e implementación de la encuesta, en concreto por el Sr. Uwe Elsholz, el Sr. Etienne Ehouan Ehile, la Sra. Nadia Gamal el-Din, la Sra. Margarita Guarello de Toro, la Sra. Michaela Martin, el Sr. Balázs Németh, el Sr. Michael Osborne, el Sr. Séamus Ó Tuama, el Sr. Francesc Pedró, el Sr. Johnny Sung, la Sra. Stamenka Uvalić-Trumbić, la Sra. Hilligje van't Land, el Sr. Peter Wells, el Sr. Lizhong Yu y la Sra. Thérèse Zhang Pulkowski.

También nos gustaría agradecer al Sr. Francesc Pedró, al Sr. Jaime Félix Roser Chinchilla, a la Sra. Alep Blancas, al Sr. Balázs Németh y a la Sra. Thérèse Zhang Pulkowski por dedicar tiempo en la revisión del borrador del informe y por sus valiosos comentarios.

Además de los resultados de la encuesta, los capítulos del informe se basan en una serie de documentos temáticos de referencia elaborados por el Sr. Sergio Cárdenas, la Sra. Nora Lorenz y la Sra. Stamenka Uvalić-Trumbić. Además, el proceso inicial de redacción contó con el apoyo de la Sra. Ashley Stepanek Lockhart y de las practicantes del UIL la Sra. Kirstin Sonne, la Sra. Pauline Crepy, la Sra. Nilakshi Das y la Sra. Marta Borg-Rodríguez.

# Resumen ejecutivo

El informe de investigación *Tendencias Internacionales del aprendizaje a lo largo de la vida en la Enseñanza Superior*, ofrece una visión global del desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) en el sector de la enseñanza superior en todo el mundo. Éste examina el modo en que las instituciones de educación superior (IES) han contribuido al ALV y muestra los niveles de avance en diferentes áreas de implementación. El informe se basa en los resultados de una encuesta internacional realizada en 2020, dirigida por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) en cooperación con la Asociación Internacional de Universidades (AIU) y la Universidad Abierta de Shanghái (SOU).

Respondieron válidamente a la encuesta 399 instituciones de 96 países de todas las regiones del mundo. En el informe se examinan tres aspectos principales de la institucionalización del aprendizaje a lo largo de la vida en la enseñanza superior: los entornos políticos favorables para promover el ALV en la enseñanza superior, la gobernanza y la aplicación institucionales, y cómo y en qué medida las IES están ampliando el acceso mediante la diversificación y la flexibilidad.

## Hallazgos clave

### Entorno Político

- Las legislaciones nacionales y sus marcos reflejan el apoyo político e incentivan la implementación institucional y la asignación de recursos para el ALV. Aproximadamente dos tercios de las IES encuestadas informaron que su país cuenta con legislación nacional relativa al ALV, lo que indica un fuerte compromiso nacional para ampliar las oportunidades de ALV en la educación superior.
- Para muchas de las IES encuestadas, el aprendizaje a lo largo de la vida constituye una prioridad, lo que se refleja en sus declaraciones de misión. Esto sugiere que las instituciones toman seriamente el ALV como una responsabilidad de las IES.
- A nivel institucional, las estrategias y políticas son motores para el desarrollo del ALV y demuestran compromiso y determinación. Una clara mayoría de IES disponen de una estrategia de ALV, y la mayor proporción de ellas respondió que dicha estrategia se encuentra a nivel institucional. Además, la mayoría de las IES manifestó su firme intención de poner en práctica esta política.

- Existe una relación positiva entre una legislación nacional favorable y la existencia de estrategias institucionales para el ALV, lo que pone de relieve la importancia de los entornos políticos nacionales y la promoción del ALV en las IES.

### Gobernanza institucional e implementación

- Los enfoques institucionales para implementar el ALV requieren estructuras organizativas, asignación de recursos suficiente y gestión de las partes interesadas. Estas prácticas institucionales determinan cómo se organiza e imparte el ALV y qué oportunidades de aprendizaje se ofrecen en última instancia a los educandos.
- El establecimiento de una unidad central de coordinación del ALV puede ser útil para agilizar su implementación. Aproximadamente la mitad de las IES afirmaron contar con una unidad de ALV, con funciones diversas.
- En un contexto de disminución generalizada del financiamiento público de la educación superior, las IES afirmaron que los derechos de matrícula, junto con los servicios bajo demanda, son las fuentes de financiamiento institucionales más relevantes para las actividades de ALV. No obstante, los educandos a lo largo de la vida a menudo dependen de recursos personales para participar en el ALV. Aunque estos resultados coinciden con las tendencias generales, es importante tenerlos en cuenta en relación con la ampliación del acceso que debería ir de la mano del ALV.
- Otro aspecto clave de la implementación del ALV, la garantía de calidad (GC), muestra un grado de institucionalización prometedor, aunque los mecanismos de GC para el ALV todavía no son comparables a los de los programas de estudio regulares en las IES. Aproximadamente la mitad de las instituciones encuestadas afirmaron contar con procedimientos sistemáticos de garantía de calidad para el ALV. Existe una relación positiva entre los procedimientos de garantía de calidad y las estrategias institucionales, lo que subraya la importancia de un entorno político propicio.

### **Ampliar el acceso mediante la diversificación y la flexibilidad**

- Hacer del aprendizaje a lo largo de la vida una misión fundamental de las IES significa abrirse a un grupo de destinatarios más amplio e incorporar formas más innovadoras y flexibles de oferta de aprendizaje para satisfacer las diversas necesidades educativas de los educandos no tradicionales.
- En términos de acceso e inclusión, los dos grupos más importantes a los que se dirigen las actividades de ALV de las IES son (1) personas trabajadoras que requieren adquirir y mejorar sus cualificaciones y, (2) individuos que trabajan en organizaciones públicas y privadas. Estos resultados indican que la atención se centra en el desarrollo profesional y que se presta relativamente menos atención a los grupos vulnerables y a los educandos no tradicionales.
- Para atender las diversas necesidades de los educandos a lo largo de la vida, se necesitan horarios, lugares y modalidades de aprendizaje más flexibles, así como programas más cortos sin grado, y credenciales alternativas para certificar los resultados del aprendizaje. Aunque los formatos de aprendizaje tradicionales prevalecen sobre sus homólogos más flexibles en las IES encuestadas, los formatos flexibles están ganando terreno. La mayoría de las IES de la muestra utilizan ampliamente el aprendizaje en línea y otras formas de aprendizaje asistido por la tecnología, un poco más de la mitad ofrecen al menos una forma de credenciales digitales y no digitales alternativas a los títulos, diplomas y certificados tradicionales.
- Las vías de aprendizaje flexibles mejoran el acceso a la enseñanza superior y fomentan las opciones de transferencia entre instituciones y programas. Alrededor de dos tercios de las IES participantes indicaron que cuentan con políticas de apoyo a las vías de aprendizaje flexibles.
- La admisión parece ser un obstáculo importante para la expansión del ALV en las IES. La mayoría de las instituciones de la muestra siguen siendo restrictivas y exigen a los aplicantes un certificado general de estudios secundarios para acceder a la enseñanza superior.
- Las instituciones muestran un alto compromiso con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y 270 IES afirman que su oferta de ALV pretende contribuir a la consecución de la Agenda. De estas IES, casi todas indicaron también que su oferta de aprendizaje a lo largo de la vida contribuye “fuertemente” o “hasta cierto punto” a lograr una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, lo que engloba el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4.
- Para ampliar el acceso y diversificar las oportunidades de aprendizaje es esencial la participación de la comunidad en general. Las IES de la muestra lo hacen en gran medida, principalmente organizando conferencias y talleres públicos y colaborando con otras universidades e IES. También existe un alto grado de compromiso con el sector privado, lo que sugiere que llegar a la sociedad en general constituye una prioridad clave para las IES.

### **Panorama**

En general, los resultados de la encuesta muestran que, en muchas IES de todo el mundo, se han dado pasos e iniciativas importantes hacia la implementación del aprendizaje a lo largo de la vida en el ámbito de la educación superior. No obstante, se necesitan enfoques más holísticos e institucionales para transformar plenamente las IES en instituciones de ALV.

# 1 Introducción

Existe un reconocimiento creciente de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) para el desarrollo futuro de las competencias y la transición hacia un mundo más sostenible. No obstante, para que el aprendizaje a lo largo de la vida sea una realidad para todos, es necesario el esfuerzo concertado de una amplia gama de partes interesadas, incluyendo a los gobiernos nacionales y locales, los sectores de la educación formal y no formal y las empresas y organizaciones de la sociedad civil, entre otros.

Las instituciones de educación superior (IES), como “centros” tradicionales de producción de conocimientos, están bien situadas para desarrollar y ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida a personas de todas las edades y procedencias. La misión convencional de las IES de mejorar las aptitudes y generar conocimientos las habilita para asumir un papel protagonista en la promoción del aprendizaje, más allá de sus modalidades de estudio y grupos destinatarios habituales. Y aunque la enseñanza de programas de estudio tradicionales -definidos por el Instituto de Estadística de la UNESCO (2011) como licenciaturas, maestrías y doctorados, o niveles 6 a 8 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)- y la investigación seguirán constituyendo su misión principal, las IES también tienen el mandato de promover el ALV para hacer frente a los numerosos retos de nuestro tiempo.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A lo largo de este informe se mencionan dos conceptos estrechamente relacionados: “aprendizaje a lo largo de la vida” y “educación continua”. Aunque a menudo se utilizan indistintamente en el contexto de la enseñanza superior, difieren en cuanto a su alcance. El aprendizaje a lo largo de la vida es un concepto global que incluye actividades de aprendizaje para personas de todas las edades (niños, jóvenes, adultos, personas mayores, niñas y niños, mujeres y hombres), en todos los contextos de vida (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y a través de diversas modalidades (formal, no formal e informal) que, en conjunto, satisfacen una amplia gama de necesidades y demandas de aprendizaje (UIL, 2022a). Dentro de la educación superior, el ALV se refiere a una serie de actividades, como la educación continua, el reconocimiento de aprendizajes previos, la investigación interdisciplinaria sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, la investigación y los servicios comunitarios, y las actividades de transferencia de conocimientos, entre otras (UIE, 1997). En muchas IES, la formación continua constituye una parte vital del compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida. Involucra oportunidades de aprendizaje para educandos adultos, ya sea para prepararlos para los estudios tradicionales, para proporcionar una alternativa más flexible a los estudios tradicionales (por ejemplo, clases nocturnas o aprendizaje en línea), o puede ser posterior a los programas de estudios tradicionales (Teichler, 1999; Teichler & Hanft, 2009), siendo esta última la opción más común (incluyendo, por ejemplo, cursos de posgrado y sin grado, y formación para el empleo).

Basándose en los resultados de una encuesta internacional y en una revisión bibliográfica, este informe examina cómo están respondiendo las IES a este mandato y analiza los niveles de avance en las diferentes áreas de implementación del aprendizaje a lo largo de la vida.

## 1.1 Tendencias mundiales y mandatos cambiantes de la enseñanza superior

Los avances tecnológicos, el cambio climático y la globalización, entre otras tendencias, han impulsado una transformación socioeconómica sin precedentes en todo el mundo. Durante las últimas décadas, la aparición de la sociedad del conocimiento también ha reconfigurado el mundo laboral, que seguirá cambiando a un ritmo acelerado debido a la digitalización, la automatización y la inteligencia artificial. En el Informe sobre el futuro del empleo 2020, el “Aprendizaje activo y las estrategias de aprendizaje” figuran como una de las competencias que serán más buscadas por los empleadores en el futuro (Foro Económico Mundial, 2020).

Impulsados por estos avances y teniendo en cuenta la escasez de trabajadores cualificados en determinados sectores en países de todo el mundo, una amplia gama de profesiones requerirá nuevos conjuntos de competencias, lo que, a su vez, dará lugar a una creciente demanda de formación continua y desarrollo de competencias. A medida que la participación activa de las personas en el mercado laboral siga aumentando en las próximas décadas debido a los cambios demográficos, la adquisición y mejoramiento de las cualificaciones se convertirán en una parte inherente de la vida profesional. Las IES, dada su capacidad para crear conocimientos y competencias, son vitales para el desarrollo de capacidades orientadas al futuro. No obstante, para desempeñar su papel de socios para toda la vida en el desarrollo de competencias y apoyar el acceso equitativo al ALV las IES deben adaptar sus prácticas docentes para responder mejor a las diversas necesidades de los educandos adultos (Li, 2022; Foro Económico Mundial, 2020).

Sin embargo, la contribución de las instituciones de educación superior al aprendizaje a lo largo de la vida va más allá de los beneficios económicos: las IES también están en condiciones de promover el aprendizaje holístico en general. Más concretamente, además de ofrecer oportunidades para desarrollar competencias para el lugar

de trabajo, las IES también pueden transmitir al público en general el concepto de “Aprendizaje como un continuo” identificándose como lugares a los que las personas pueden acudir para actualizar sus competencias a lo largo de su vida.

“Aprender a Aprender” no sólo es relevante para el desarrollo de competencias profesionales, sino también para perseguir intereses personales fuera del trabajo. El aprendizaje tiene valor en sí mismo, como refleja la noción de aprendizaje como un derecho humano, que no se limita a las profesiones, sino que se extiende a una amplia gama de intereses, habilidades, competencias y esfuerzos creativos que son relevantes, por ejemplo, para las comunidades, las familias y las relaciones interpersonales. Además, el aprendizaje a lo largo de la vida es esencial para el desarrollo sostenible. Al fomentar el desarrollo de conjuntos de competencias transversales, como las competencias ecológicas y las competencias cívicas, dentro de la sociedad, las IES también pueden realizar una importante contribución al cambio social. A la luz de los grandes retos colectivos, como el cambio climático, los cambios demográficos, la migración mundial, entre otros, ellas resultan fundamentales para liderar la transformación hacia una sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida. Teniendo en cuenta el envejecimiento demográfico, resulta cada vez más importante que las IES atiendan las necesidades de los educandos de mayor edad que desean ampliar sus conocimientos y adquirir nuevas competencias en los campos que les interesan, permitiéndoles seguir siendo miembros activos de la sociedad. Además, las IES pueden influir positivamente en el desarrollo de su entorno local y regional conectándose con los agentes públicos pertinentes, otras instituciones educativas y el sector privado. La participación de las comunidades locales -a través del aprendizaje de servicio, la investigación comprometida, el asesoramiento político, la promoción, las iniciativas dirigidas por los estudiantes y el voluntariado- es otra forma poderosa de crear una sociedad más vibrante y sostenible.

Aunque históricamente las IES eran instituciones elitistas encargadas principalmente de educar a grupos jóvenes de alumnos a menudo privilegiados, su alcance se ha ampliado enormemente en las últimas décadas, con una mayor participación de la sociedad en la educación superior. Hoy en día, se espera que las IES respondan a las necesidades de la sociedad en general y utilicen sus recursos y conocimientos para hacer frente a los retos comunes, lo que cada vez más se describe como su “tercera misión”. Esto ha llevado a las IES a abrirse a una población estudiantil mayor y más diversa y a establecer vínculos con sus comunidades locales.

Se necesitan formatos de cursos y modelos de impartición flexibles para proporcionar a los individuos acceso a la educación a lo largo de toda su vida, incluyendo el trabajo, la familia y otras responsabilidades. Esto incluye oportunidades de aprendizaje más cortas y adaptadas; por ejemplo, a través de estudios de fin de semana,

nocturnos y a tiempo parcial, cursos en línea guiados, aprendizaje autodirigido y sesiones de formación práctica. Las oportunidades de aprendizaje digital crecieron significativamente durante la pandemia de la COVID-19, y muchas instituciones tuvieron que cambiar la oferta de aprendizaje en línea en tan sólo unas pocas semanas. Y a pesar de los muchos retos que esto supuso, sobre todo en los primeros días de la pandemia, la enseñanza en línea es cada día más eficaz. No es de extrañar que la mayoría de los estudiantes y del personal acoja con satisfacción la flexibilidad de alternar entre el aprendizaje en línea y presencial, que debería mantenerse a largo plazo. Además, el aprendizaje en línea y móvil, incluidos formatos como los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés), aumenta las posibilidades de que nuevos grupos destinatarios participen en el ALV.

El reconocimiento y la validación del aprendizaje previo también son fundamentales para el fomento del ALV en las IES. Las competencias se adquieren no sólo en la educación formal, sino también en entornos no formales, como el lugar de trabajo, el hogar y la comunidad, y a través del voluntariado y de proyectos de autoaprendizaje. Por lo tanto, es necesario establecer mecanismos para reconocer estas competencias a medida que las personas progresan en sus carreras y vías de aprendizaje. Los mecanismos puente y los servicios de apoyo también son esenciales para posibilitar la formación continua a lo largo de la vida, ya que permiten a los educandos progresar a través de los niveles educativos y los campos profesionales, vertical y horizontalmente, permitiendo así a los alumnos sin cualificaciones escolares tradicionales acceder a estudios de nivel terciario. La creciente demanda de cursos más cortos también exige nuevas formas de reconocimiento. En los últimos años, las “microcredenciales”, que complementan los grados tradicionales, se han promovido como una forma nueva y más flexible de reconocer las capacidades y los conocimientos (Consejo de la Unión Europea, 2021).

En conjunto, estas diferentes cuestiones ilustran la profundidad de las modificaciones que conlleva la transformación de una IES en una institución de aprendizaje a lo largo de la vida. Para iniciar esta transformación, el sector de la educación superior necesita la aportación de todos los niveles de gobierno, quienes son los responsables de promover el ALV como misión de las IES a través de marcos internacionales y regionales, de fomentar entornos políticos nacionales favorables que definan el ALV como misión del sector de la educación superior y de estrategias institucionales para el ALV, incluyendo estructuras sólidas de liderazgo y gobierno para la puesta en práctica del ALV.

La necesidad de una transformación del sector de la enseñanza superior para hacer frente a las tendencias y los retos mundiales se refleja en una serie de compromisos globales, cuya intención es concientizar y orientar. En los últimos 15 años se han elaborado varios marcos y recomendaciones internacionales y regionales que destacan la importancia de las IES para promover el ALV y esbozan áreas de transformación. También facilitan

el desarrollo de entornos políticos favorables a nivel nacional. Por ejemplo, *La Declaración de Mumbai sobre aprendizaje a lo largo de la vida, Ciudadanía Activa y Reforma de la Educación Superior* (IUE, 1998), elaborada en el contexto de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V), celebrada en 1997 en Hamburgo, Alemania, establece orientaciones holísticas para que las IES se transformen en instituciones de ALV y afirma que las IES tienen “una responsabilidad y competencia especiales en la producción y difusión del conocimiento”, apuntando también a la descolonización y democratización de diferentes formas de conocimiento (ibíd., p. 4).

Partiendo de esta base, la *Declaración de Ciudad del Cabo: Elementos Característicos de una Institución de Educación Superior de aprendizaje a lo largo de la vida* (Universidad de Ciudad del Cabo Occidental e IUE, 2001) proporcionó una herramienta más operativa, proponiendo seis elementos característicos para aplicar y supervisar el ALV en la educación superior, a saber: (1) marcos generales, (2) asociaciones y vínculos estratégicos, (3) investigación, (4) procesos de enseñanza y aprendizaje, (5) políticas y mecanismos de administración, y (6) sistemas y servicios de apoyo a los estudiantes (ibíd., p. 4).

En Europa, la Red Europea de Educación Continua Universitaria (eucen) ha sido una firme promotora del aprendizaje a lo largo de la vida en el sector de la enseñanza superior desde principios de la década del 2000. En el contexto de sus proyectos BeFlex y BeFlex+ (Evaluación comparativa de la flexibilidad en las reformas de Bolonia), generó conocimientos sobre los progresos que estaban realizando las universidades en la promoción del ALV a la luz del Proceso de Bolonia, que pretende dotar de mayor coherencia a los sistemas de enseñanza superior de toda Europa para aumentar la movilidad de los estudiantes y facilitar la empleabilidad. A continuación, se elaboraron una serie de recomendaciones y un paquete de formación para transformar las universidades en instituciones de aprendizaje a lo largo de la vida (eucen, 2007; eucen, 2009).

En 2008, la Asociación Europea de Universidades (EUA, por sus siglas en inglés) publicó la *Carta de las Universidades Europeas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida* (EUA, 2008), en la que se instaba a las universidades a asumir 10 compromisos claros en materia de ALV. Reconociendo que las universidades no podrían cumplir estos compromisos sin apoyo, la carta también pide a los gobiernos y a los socios regionales que cumplan un número igual de compromisos. Al hacer hincapié en la importancia de los marcos nacionales y los mecanismos de apoyo, la carta aboga por acciones concertadas entre todos los actores relevantes. Se hace un llamado a los gobiernos que garanticen “la creación de un entorno adecuado para que las universidades desarrollen su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida” (ibíd., p. 8).

El llamamiento a las universidades para que promuevan el ALV se repitió al año siguiente, durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (WHEC, por sus siglas en inglés) de la UNESCO de 2009. En el documento final se especifica que “la sociedad del conocimiento necesita diversidad en los sistemas de educación superior” y se hace hincapié en la necesidad de “Programas de aprendizaje a lo largo de la vida” (UNESCO, 2009, p. 3). El posterior WHEC, celebrado en 2022, siguió promoviendo el ALV en la educación superior, enumerando la oferta de aprendizaje flexible, las vías flexibles con oportunidades de entrada y reentrada múltiple, así como las micro-credenciales como formas importantes de “abordar las necesidades educativas de los adultos en las diferentes etapas de su vida personal y profesional” (UNESCO, 2022a, p. 30).

Además de estos marcos centrados en la educación superior, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, y específicamente el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, instó al mundo a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, especificando además en la meta 4.4 del ODS la necesidad de “garantizar la igualdad de acceso para todas las mujeres y todos los hombres a una educación técnica, profesional y terciaria asequible y de calidad, incluida la universidad” (Naciones Unidas, 2015, p. 17).

Estos marcos globales y regionales solo son eficaces cuando se traducen en políticas nacionales y estrategias institucionales. Si bien se reconoce la importancia de los entornos políticos nacionales, el presente informe se centra, no obstante, en el plano institucional, en explorar los impulsores internos y externos del ALV en el sector de la educación superior, la gobernanza institucional y los mecanismos de apoyo al ALV, así como los enfoques específicos para ampliar el acceso.

## 1.2 Metodología

Este informe se basa principalmente en los resultados de una encuesta internacional sobre la contribución de las instituciones de educación superior al aprendizaje a lo largo de la vida, realizada en otoño de 2020. Los datos de la encuesta se complementan con bibliografía académica y ejemplos de instituciones y países seleccionados, con el fin de proporcionar información de referencia sobre los diversos aspectos temáticos incluidos en la encuesta y permitir un análisis contextual.

### Diseño de encuestas y recopilación de datos

La encuesta internacional sobre la contribución de las IES al ALV se elaboró en colaboración con la Asociación Internacional de Universidades (AIU) y la Universidad Abierta de Shanghai (SOU) y contó con el apoyo del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEP) y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

(IESALC). El diseño de la encuesta, en particular en lo que se refiere a los elementos clave y los aspectos específicos incluidos, se basó en una revisión exhaustiva de la bibliografía. El cuestionario constaba de 44 preguntas cerradas, muchas de las cuales se diseñaron como de opción múltiple.

El borrador del cuestionario se distribuyó entre el grupo asesor del proyecto de investigación, formado por expertos internacionales de universidades y asociaciones universitarias regionales. Tras integrar los comentarios de los expertos, la encuesta se puso en marcha en 18 IES, que abarcaban todas las regiones de la UNESCO, entre abril y mayo de 2020. Este periodo estuvo fuertemente marcado por la primera oleada de la crisis de la COVID-19, que constituyó una situación extremadamente difícil para las IES de todo el mundo y, en consecuencia, en la cual realizar el estudio piloto. A continuación, el UIL y la AIU lanzaron la encuesta completa en octubre de 2020 en cinco idiomas (árabe, chino, francés, español e inglés) utilizando una plataforma en línea designada (SurveyMonkey). Durante tres meses, el cuestionario<sup>2</sup> se distribuyó a través de la base de datos mundial de la AIU sobre educación superior y se promocionó a través de una serie de redes asociadas.

La encuesta se dirigía principalmente a los altos cargos de las IES y pretendía obtener una respuesta institucional consolidada, indicando a los encuestados que consultaran con las unidades correspondientes antes de enviar el cuestionario completado. Para fomentar una comprensión común de las expresiones y conceptos utilizados en la

encuesta, se incluyó un glosario.<sup>3</sup> En enero de 2021, 452 de las 2,191 instituciones participantes enviaron sus respuestas al cuestionario, lo que supone una tasa de cumplimiento del 18 %. Tras eliminar los envíos duplicados y no válidos, quedaron 399 respuestas válidas, de las cuales 268 (67.17 %) estaban en inglés, 78 (19.44 %) en español, 23 (5.76 %) en chino, 16 (4.01 %) en árabe y 14 (3.51 %) en francés.

### Características de las instituciones que respondieron

En total, 96 países de las cinco regiones de la UNESCO están representados en los resultados finales de la encuesta. Como se ha indicado, no se utilizaron técnicas de muestreo para realizar la encuesta, sino que el cuestionario se distribuyó ampliamente a través de las redes de los socios participantes en un esfuerzo por llegar al mayor número posible de IES. Por consiguiente, los resultados no son estadísticamente representativos de las IES en general (véase la **Tabla 1**) ni de los distintos tipos y modalidades de instituciones (véase la **Tabla 2**). Además, la proporción de respuestas en la muestra varía mucho según la región, con un 39.9 % de respuestas procedentes de instituciones situadas en Asia y el Pacífico y sólo un 10.5 % de respuestas procedentes de instituciones de África. Algunos países están sobrerrepresentados en la muestra, como China, Colombia, Ecuador, España, Filipinas, India, Japón, México y Pakistán, que, en conjunto, suman el 47.6 % de las respuestas a la encuesta. Esto se tuvo en cuenta durante el análisis de los datos contrastando los resultados de la encuesta general con los de los países sobrerrepresentados, cuando fue necesario.

**TABLA 1 IES participantes en la encuesta por regiones**

Región UNESCO	Número de IES participantes en la encuesta	Porcentaje del total de respuestas
África	42	10.5 %
América Latina y el Caribe	75	18.8 %
Asia y el Pacífico	159	39.9 %
Europa y América del Norte	99	24.8 %
Países Árabes	24	6 %
Total	399	100 %

UIL StatLink: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_table1](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_table1)

<sup>2</sup> Se puede acceder al cuestionario de la encuesta a través del siguiente enlace: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_questionnaire](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_questionnaire)

<sup>3</sup> Se puede acceder al glosario a través del siguiente enlace: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_glossary](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_glossary)

**TABLA 2 Distribución de los distintos tipos y modalidades de IES representadas en la encuesta<sup>4</sup>**

Tipo de institución	Modalidad de institución				Total
	Presenciales, con al menos el 80 % del contenido impartido en el campus	IES a distancia (incluida la educación en línea y semipresencial)	Modalidad mixta con al menos un 25 % de contenidos impartidos a distancia	IES abiertas	
Público (<20 % de fondos privados)	45.9 %	1.8 %	4.5 %	1.5 %	53.6 %
Público (>20 % de fondos privados)	6.5 %	0.8 %	1.8 %	0.3 %	9.3 %
Privadas, sin ánimo de lucro	20.8 %	2.8 %	2.8 %	0.3 %	26.6 %
Privada, con ánimo de lucro	5.3 %	0.5 %	0.8 %	0.3 %	6.8 %
Otras	2.8 %	0.8 %	0.3 %	0 %	3.8 %
<b>Total</b>	<b>81.3 %</b>	<b>6.7 %</b>	<b>10.2 %</b>	<b>2.4 %</b>	

UIL StatLink: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_table2](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_table2)

En cuanto a la modalidad de funcionamiento, la mayoría de las IES participantes (81.3 %) son presenciales, el 10.2 % de las IES participantes son de modalidad mixta, el 6.7 % son IES a distancia y una pequeña parte de las instituciones que respondieron son instituciones de enseñanza superior abiertas (2.4 %). En cuanto al financiamiento, el 62.9 % de las IES de la muestra son instituciones públicas (con porcentajes variables de fondos privados) y el 33.4 % son instituciones privadas (combinando IES con y sin ánimo de lucro). La mayor proporción de IES de la muestra (45.9 %) son instituciones de campus universitarios que cuentan con un financiamiento público de al menos el 80 %.

La muestra comprende instituciones de enseñanza superior con una larga historia, así como instituciones de reciente creación. La institución más antigua que participa en la investigación es la Universidad de Oxford, donde hay constancia de enseñanza desde 1096. Por el contrario, la institución más joven que aparece es la Mapúa Malayan Colleges Mindanao, que comenzó a funcionar en 2018. La mitad de las IES se crearon antes de 1976 y la otra mitad a partir de 1977. Con respecto al tamaño, la mayoría de las instituciones de la muestra (37.3 %) registraron tener una población estudiantil de entre 5,001 y 20,000, el 31.3 % declaró tener menos de 5,000 estudiantes y el 21.6 % de las IES que respondieron informaron tener entre 20,001 y 50,000 estudiantes. Una proporción relativamente pequeña de las instituciones participantes declaró tener una población estudiantil numerosa: el 7 % afirmó tener entre 50,001 y 100,000 estudiantes y el 2.8 % más de 100,000.

### Alcance y limitaciones de la investigación

Debido a su alcance internacional y a su exhaustividad, la encuesta sobre la contribución de las IES al ALV es única en su género. Aunque no son estadísticamente representativos, los resultados ofrecen un amplio panorama de la situación del aprendizaje a lo largo de la vida en las instituciones de educación superior de todo el mundo. Al proporcionar información valiosa sobre las condiciones relevantes para el ALV, los sistemas de apoyo, los retos comunes, los mecanismos establecidos y los enfoques prácticos para la oferta de ALV, los resultados constituyen una importante base de datos y un punto de partida para futuras investigaciones sobre este tema. Además, los resultados pueden utilizarse para apoyar el desarrollo de estrategias institucionales y nacionales para promover el ALV en la educación superior y para contribuir a una mejor comprensión de la situación relativa al ODS 4 y, más concretamente, al objetivo 4.4 del ODS, cuyo propósito es garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación terciaria de calidad.

Dado que los datos presentados en este informe se basan en las respuestas dadas por las IES participantes en la encuesta, es importante reconocer cierto grado de subjetividad en la información recibida. Aunque se pidió a los encuestados que consultaran con los departamentos y unidades pertinentes de sus instituciones para mejorar la exactitud de los datos que proporcionaron en la encuesta, existe el riesgo de que se haya respondido a algunas preguntas sin haberlo hecho. Los encuestados,

<sup>4</sup> Con el fin de garantizar una buena legibilidad del informe, los datos se han redondeado un decimal cuando ha sido necesario. Por ello, las sumas totales de las cifras individuales no siempre suman el 100 %.



dependiendo de los cargos que ocupen, tendrán naturalmente distintos grados de comprensión en lo que se refiere a las políticas, estrategias y métodos de aplicación del ALV ejercidos por sus instituciones. Como ya se ha mencionado, se proporcionó un glosario a los encuestados en un esfuerzo por fomentar una comprensión común de las expresiones y conceptos que se utilizaron en la encuesta. No obstante, es posible que algunos términos y conceptos se interpreten de forma muy diferente, sobre todo en el caso de los encuestados cuya lengua materna difiera de las lenguas en las que estaba disponible la encuesta. En resumen, teniendo en cuenta el alcance global de la encuesta, que abarca diferentes sistemas educativos nacionales que implican diferentes culturas y lenguas, es inevitable cierta variación en la comprensión del ALV y los temas relacionados, que debe aceptarse dentro del alcance internacional de este proyecto.

Se utilizaron técnicas de tabulación cruzada para buscar niveles de asociación y relaciones potenciales en los datos de la encuesta. Los datos cuantitativos se obtuvieron mediante preguntas cerradas que buscaban respuestas binarias (es decir, "sí" / "no" / "no sé") o una gama de respuestas mediante una escala de Likert. Aunque los resultados proporcionan indicaciones importantes sobre la información de base, no permiten un análisis exhaustivo de la dinámica, los procesos, los mecanismos y las relaciones subyacentes. Estas cuestiones más complejas, que contribuyen a una comprensión más profunda de la contribución de las IES al ALV, se analizan con más detalle en los casos de estudio de seis instituciones de diferentes regiones de la UNESCO (UIL y SOU, de próxima publicación).

### 1.3 Panorama general de los capítulos

El informe consta de tres secciones, que siguen el modelo de las tres secciones que componen el cuestionario de la encuesta. La **Sección 1** ofrece un resumen de los entornos políticos que favorecen la promoción del ALV en la enseñanza superior, empezando por la legislación, las políticas y los marcos nacionales. A continuación, se analizan los enfoques institucionales estratégicos y los factores internos que impulsan el ALV. La **Sección 2** se centra en la gobernanza y la aplicación institucionales, incluidas las estructuras organizativas para el ALV en las IES, los mecanismos de financiamiento y garantía de calidad, y un examen de los puntos fuertes y débiles a los que se enfrentan las IES al momento de aplicar el ALV.

La **Sección 3** examina las formas de ampliar el acceso al ALV en las IES, por ejemplo, mediante la diversificación de las oportunidades de aprendizaje y la flexibilidad para satisfacer las necesidades de una gama más amplia de educandos. Examina las formas en que las IES mejoran el acceso y la participación en el ALV, haciendo hincapié en la creación de vías flexibles y mecanismos para el reconocimiento del aprendizaje previo, así como en la oferta de programas de estudio modulares y flexibles y de aprendizaje asistido por la tecnología. También considera la responsabilidad de la educación superior a la luz de los ODS e incluye datos sobre la participación de la comunidad y los vínculos con el sector privado. En las conclusiones se recogen los hallazgos principales de la encuesta y un análisis general de sus resultados.

## 2 Entornos políticos para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en la educación superior

La promoción eficaz del aprendizaje a lo largo de la vida en el sector de la educación superior depende de entornos políticos favorables a nivel nacional. Dado que el ALV es esencial para ayudar a las personas a adaptarse a los nuevos modelos de empleo y a los cambios sociales, es preferible que los gobiernos y los formuladores de políticas lo hagan más accesible a través de las estructuras existentes, como las IES (UNESCO, 2015; GUNi, 2022a), y que conecten la educación superior con otras instituciones educativas formales y no formales, fomentando así una visión coherente del ALV que no esté limitada por los diferentes niveles educativos (GUNi, 2022a; Ossianniilsson, 2019; Šmídová et al., 2017).

Sin embargo, las estrategias nacionales independientes sobre el ALV en las IES son poco comunes; es más común que el ALV esté integrado en la legislación y las estrategias de educación superior o que forme parte de políticas educativas más amplias a nivel nacional. La legislación y los marcos nacionales constituyen una base importante para la asignación de recursos a la implementación del ALV y garanticen que tanto los gobiernos como las IES sean responsables del gasto y movilización adecuados de los fondos. Los objetivos de las políticas de educación superior e investigación a nivel nacional también pueden servir de base para los acuerdos de rendimiento entre las IES y los gobiernos. Dichos acuerdos establecen los objetivos que deben alcanzar las IES, que pueden estar relacionados, por ejemplo, con la calidad de la oferta académica, los servicios a los educandos, y la internacionalización y el ALV, en un plazo determinado. Al ofrecer presupuestos e incentivos específicos, los gobiernos disponen de un fuerte soporte para incentivar a las IES a participar activamente en la promoción del ALV y ampliar el acceso a la educación superior. Además, las políticas y estrategias nacionales sobre educación superior pueden contribuir en general a concientizar y sentar las bases para procesos de desarrollo sostenibles, sistemáticos y coordinados (Gaebel y Zhang, 2018).

Sin embargo, aunque las políticas gubernamentales y su financiamiento asociado pueden incentivar a las IES a actuar de una determinada manera, es importante reconocer que la mayoría de las IES se caracterizan por un alto grado de autonomía (Carlsen et al., 2016). Por lo tanto, existe el riesgo de que las políticas nacionales, combinadas con una mayor burocracia y rendición de cuentas, tengan un efecto restrictivo sobre las libertades institucionales y académicas (Gaebel y Zhang, 2018; Fundación UPP, 2018). Además, las políticas nacionales por sí mismas son ineficaces si no se extienden al ámbito institucional. Por lo tanto, el desarrollo de estrategias

institucionales adecuadas y la priorización del ALV dentro de las declaraciones de misión es clave para pasar de la política a la práctica (Meacham y Gaff, 2006).

La declaración de objetivos de una IES define sus prioridades en cuanto a su funcionamiento general y proporciona los principios rectores para el desarrollo de programas educativos destinados a grupos específicos. Incorporar e integrar el ALV en las estrategias y las declaraciones de misión institucionales permite adoptar un enfoque coordinado y global de la institución (Milic, 2013), y contribuye a fomentar una cultura institucional que considera el ALV más allá de la educación de adultos y la formación continua, y que alcance y responda a las necesidades de todo tipo de educandos (Smidt y Sursock, 2011; Hessler, 2016). Las estrategias institucionales también apoyan la aplicación coherente del aprendizaje a lo largo de la vida a través de los distintos departamentos, facultades y unidades administrativas, vinculándolo a diversas operaciones básicas de las instituciones de educación superior, como la docencia, la investigación y las actividades de tercera misión.

En las siguientes secciones se analiza en qué medida se han establecido políticas nacionales y estrategias institucionales para promover el ALV en la enseñanza superior a partir de los resultados de la encuesta internacional. La **Sección 2.1** se centra en los compromisos políticos generales, reflejados en la legislación nacional que define el ALV como una misión de las IES. La **Sección 2.2** examina las estrategias institucionales que guían la implementación del ALV en las IES y considera los vínculos existentes entre los entornos políticos nacionales favorables y la existencia de instrumentos institucionales para promover el ALV. La última sección presenta datos sobre los principales factores institucionales internos y externos que impulsan la oferta de ALV en las IES.

### 2.1 Legislación, políticas y marcos nacionales

El desarrollo de políticas de ALV a nivel nacional puede estar motivado por la necesidad de adquirir y mejorar las cualificaciones de las personas en respuesta a los cambios demográficos o a la desindustrialización. Es importante señalar que las políticas y las legislaciones nacionales no sólo impulsan el desarrollo de estrategias de ALV a nivel institucional, sino que también están determinadas por las necesidades y demandas de las IES. Las políticas nacionales tienen que reflejar los contextos y retos institucionales, permitiendo a las IES desarrollar

sus respectivas estructuras y sistemas institucionales, que apoyen la implementación eficaz del ALV en todas sus diferentes formas (Carlsen et al., 2016). En consecuencia, las políticas nacionales deben encontrar un equilibrio entre permanecer lo suficientemente abiertas como para permitir una variedad de enfoques del ALV y, al mismo tiempo, ser lo suficientemente precisas como para proporcionar orientación a las IES (Abukari, 2005; Eurydice, 2020); de lo contrario, las políticas, la legislación y las estrategias pueden terminar siendo restrictivas o ineficaces, lo que dificulta que las IES respondan adecuadamente a las necesidades cambiantes y crecientes de los educandos en sus respectivos entornos locales (Gaebel y Zhang, 2018; Fundación UPP, 2018).

El potencial para establecer entornos políticos favorables para el ALV a nivel nacional se ve impactado por una serie de factores contextuales (históricos, educativos, políticos, sociales) y condiciones socioeconómicas y de desarrollo más amplias (Rasmussen, 2014; Foster y McLendon, 2012; Farrugia, 2012).

Los datos de la encuesta presentados en la **Figura 1** ilustran la influencia que tiene la legislación nacional en la priorización del aprendizaje a lo largo de la vida por parte de las IES. La mayoría de las IES que respondieron a la encuesta - 272 de las 399 instituciones participantes, es decir, el 68.2 % de las encuestadas, ubicadas en 77 países - confirmaron la existencia de una legislación nacional que definía el aprendizaje a lo largo de la vida como una misión a nivel de la educación superior en su país. Aunque esta proporción es relativamente alta, también es importante señalar que el 18.3 % de las instituciones participantes afirmaron que no existía

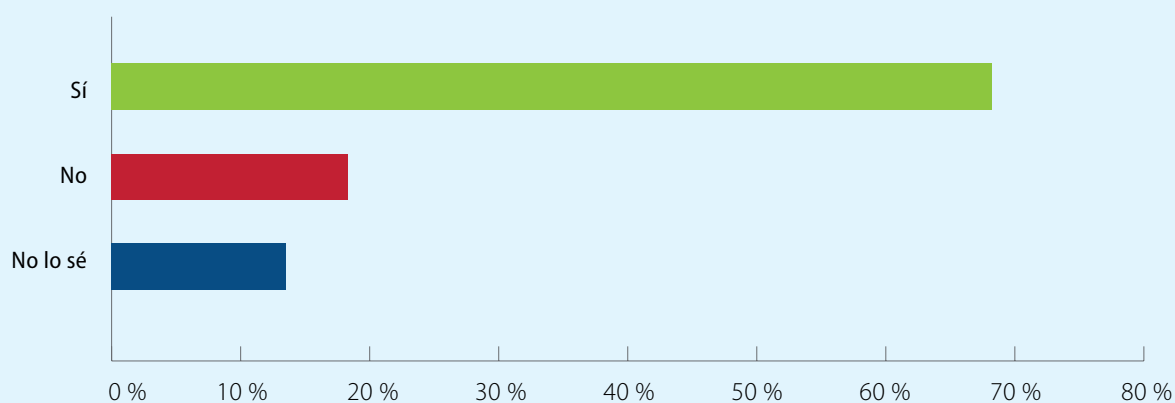
ninguna ley al respecto en sus países, y el 13.5 % no sabía si existía una ley o no.

Un análisis regional de las respuestas muestra que cerca de la mitad o más de las instituciones participantes de cada región del mundo reportaron tener una legislación nacional que define el ALV como parte de la misión de las IES. La región Asia-Pacífico registró la mayor proporción de IES que así lo declararon, con un 78.6 %, mientras que América Latina y el Caribe registró la proporción más baja, con un 48 %. Las regiones que superaron la proporción global del 68 % fueron África (75 %) y Europa y Norteamérica (68.7 %). Es importante señalar que casi un tercio de las instituciones participantes de América Latina y el Caribe (28 %) respondieron no saber si existía o no legislación nacional pertinente, lo que es relativamente alto en comparación con otras regiones.

Una salvedad importante es que, en algunos países, varias instituciones participantes proporcionaron información contradictoria sobre la existencia de un mandato de ALV para las IES en la legislación nacional. Esta incoherencia fue evidente en ocho países - Chipre, la República Árabe de Egipto, Georgia, Hungría, Irlanda, el Sultanato de Omán, los Estados Unidos de América y la República de Uzbekistán - y concierne a 29 IES, es decir, al 7 % del total de los encuestados. El análisis de los datos sugiere que esta divergencia puede estar relacionada con el cargo que ocupa la persona que respondió a la encuesta y el consiguiente desconocimiento de algunos encuestados. Otros factores relevantes podrían ser los diferentes regímenes políticos que son aplicables a distintos tipos de IES, así como la interpretación subjetiva de lo que se considera legislación nacional.

**FIGURA 1 Aprendizaje a lo largo de la vida definido como misión de las IES en la legislación nacional <sup>5</sup>**

**¿Define la legislación nacional sobre educación superior el ALV como una misión de las IES?**



UIL StatLink: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig1](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig1)

<sup>5</sup> Todos los datos presentados en las figuras y tablas de este informe se basan en los resultados de la encuesta internacional sobre la contribución de las IES al ALV, y refieren al número total de encuestados (n=399), a menos que se indique lo contrario.

**RECUADRO 1 Ejemplos de políticas que promueven el ALV como mandato de la enseñanza superior**

Tras el *Plan de Inculcación del aprendizaje a lo largo de la vida para Malasia 2011-2020* (Ministerio de Educación Superior de Malasia, 2011), que ya esbozaba la educación continua como un campo de acción para las universidades, se publicó el **Plan de la Educación para Malasia 2015-2025 (Educación superior)** (Ministerio de Educación de Malasia, 2015), que promueve una cultura de ALV con fuertes referencias a la educación superior. Las líneas estratégicas establecidas en el plan incluyen el aumento de la concientización pública sobre los beneficios del ALV a través de las IES, y el desarrollo y la mejora de programas innovadores de ALV, como el aprendizaje basado en el trabajo y la formación de directivos. El plan también estipula que los programas de ALV deben satisfacer las necesidades de los educandos y cumplir con el Marco de Cualificaciones de Malasia, permitiendo así vías alternativas hacia la educación formal y la cualificación. Para aumentar la participación, el Ministerio de Educación ha hecho más accesibles las becas a los educandos.

En **Austria, la Ley de Universidades de 2002** define la misión y las obligaciones de las universidades públicas, entre las que se incluye explícitamente la formación continua (República de Austria, 2002). En 2021 se inició un amplio proceso de reforma con el objetivo de armonizar la normativa de los estudios de formación continua para todas las IES (es decir, universidades públicas y privadas, universidades de ciencias aplicadas y escuelas universitarias de formación para los educadores). La reforma también impone normas comunes de garantía de la calidad para todos los programas de formación continua ofrecidos por las instituciones de enseñanza superior, integrándolos en los sistemas institucionales de garantía de calidad existentes (ibíd.).

**La Política Nacional de Educación 2020 de la India** (Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos de la India, 2020) no define explícitamente el ALV como un mandato de la educación superior; sin embargo, hace importantes referencias al ALV en el sector de la educación superior. En primer lugar, define el propósito de la educación superior más allá de la empleabilidad de los individuos, considerándola “la clave para unas comunidades más vibrantes, socialmente comprometidas y cooperativas” (ibíd., p. 33). En consonancia con ello, el compromiso y el servicio a la comunidad se enumeran como responsabilidades cruciales de las IES. El aprendizaje abierto a distancia (ODL, por sus siglas en inglés) y los programas en línea se consideran una buena oportunidad para que las IES “ofrezcan oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (ODS 4)” (ibíd., p. 35). En esta política también aconseja que “unas estructuras curriculares imaginativas y flexibles [...] ofrecerían múltiples puntos de entrada y salida, eliminando así los rígidos límites actuales y creando nuevas posibilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida” (ibíd., p. 37).

Además de la investigación académica y la educación, la **Ley de Universidades de Finlandia de 2009** establece que las IES, “en el desempeño de su misión [...] promoverán el aprendizaje a lo largo de la vida, interactuarán con el entorno social y promoverán el impacto social de los resultados de la investigación universitaria y las actividades artísticas” (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2009). Una política parlamentaria para la reforma de la formación continua prevé además que la educación superior proporcione una plataforma para los educandos y formación continua, permitiendo a los educandos con diferentes estatus estudiar de forma flexible, seleccionando cursos de todas las IES finlandesas, independientemente de los límites organizativos o la ubicación geográfica (Gobierno de Finlandia, 2022).

## 2.2 Enfoques institucionales estratégicos para promover el aprendizaje a lo largo de la vida

Además de los marcos nacionales, las estrategias institucionales son herramientas clave para implementar el ALV en la enseñanza superior. Estas herramientas son importantes dadas las barreras al ALV que pueden existir a nivel institucional, como obstáculos administrativos, falta de mecanismos de apoyo para educandos y personal, recursos inadecuados, y sistemas rígidos de gobernanza o partes interesadas resistentes al cambio (Banco Asiático de Desarrollo, 2011; De Viron y Davies, 2015; Brimble y Doner, 2007). El ALV puede integrarse en las IES de diversas maneras. El compromiso con el ALV puede expresarse en las declaraciones de misión de las IES, que pueden constituir un punto de referencia clave para el desarrollo y la implementación de estrategias y señalar los compromisos y objetivos institucionales. Como tales, son una ventaja importante para los objetivos últimos del ALV en las IES, como democratizar el aprendizaje y ampliar el acceso a una educación de calidad mediante oportunidades de ALV, incluida una mayor flexibilidad en la oferta de aprendizaje, el aprendizaje digital y en línea y la participación de la comunidad (Atchoarena, 2021).

En acuerdo con las declaraciones de misión, las estrategias de ALV pueden establecerse a nivel institucional e integrarse en la IES y sus diversos departamentos. También pueden ser formuladas por departamentos o facultades concretas y reflejar prioridades estratégicas específicas. O, de manera más amplia, pueden haber estrategias a distintos niveles que estén interrelacionadas y alineadas entre sí (Ranki et al., 2021). Un enfoque

holístico del ALV, que incluya la dirección de las IES y a todos los departamentos pertinentes, puede resultar especialmente útil para ampliar el acceso a oportunidades equitativas de educación y formación, permitiendo que el ALV “se gestione como una entidad transversal, con un enfoque basado en un pensamiento sistemático” (ibíd., p. 5). En última instancia, las declaraciones de misión y las estrategias de ALV favorables a nivel institucional demuestran el nivel de prioridad que una IES concede al ALV, y contribuyen a integrar las oportunidades de ALV en todas las operaciones institucionales. Los resultados de la encuesta de la **Tabla 3** revelan hasta qué punto el ALV se ha establecido como una misión de las IES participantes, tal y como se refleja en sus estrategias y declaraciones de misión.

### Relevancia del ALV en las estrategias y declaraciones de misión institucionales

Los datos de la encuesta sobre el grado en que las IES participantes han establecido estrategias de ALV muestran que el 68.2 % de las IES cuentan con una estrategia, siendo la mayor proporción la que indica tener una estrategia a *nivel institucional* (41.8 %). Casi una quinta parte (19.1 %) afirmó tener ambas estrategias, *tanto a nivel institucional como de facultad y/o departamento*. Ambas categorías expresan un enfoque institucional integral del ALV, que se coordina a nivel institucional. Un porcentaje mucho menor (7.3 %) respondió que sólo contaba con una estrategia a *nivel de facultad y/o departamento*. Casi una cuarta parte de las IES (27.3 %) afirmaron no disponer de una estrategia para el ALV; sin embargo, el 19 % de ellas afirmó estar elaborando una.

**TABLA 3 Existencia de estrategias de ALV en las IES**

	Número	Porcentaje	Total
Sí, tanto a nivel institucional como de facultad / departamento	76	19,1 %	
Sí, a nivel institucional	167	41,8 %	68,2 %
Sí, a nivel de facultad/departamento	29	7,3 %	
No, pero estamos desarrollando uno.	76	19 %	27,3 %
No	33	8,3 %	
No lo sé	18	4,5 %	

UIL StatLink: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_table3](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_table3)

## RECUADRO 2 Ejemplos de enfoques institucionales del ALV

Un ejemplo de enfoque institucional del aprendizaje a lo largo de la vida puede verse en la **Universidad del Noroeste, Sudáfrica**. Basado en la directiva del Consejo de Educación Superior que exige a las universidades públicas centralizar los productos y servicios de educación continua (EC) a nivel institucional, la Universidad del Noroeste estableció la Unidad de Educación Continua (UEC) (Kunene, 2019). El compromiso de la universidad con el aprendizaje a lo largo de la vida se describe en la “Política de Educación Continua”, que establece que la Universidad del Noroeste debe apoyar “el aprendizaje a lo largo de la vida como facilitador para que las personas desfavorecidas se conviertan en actores activos de la economía y la sociedad en general” (North-West University, 2018, p. 1). La política define los objetivos y responsabilidades de la UEC, así como la gestión de los cursos, la garantía de calidad, la certificación y las finanzas, entre otros. Además, define el papel del “Comité Asesor de Educación Continua”, compuesto por los decanos ejecutivos de todas las facultades, quien asesora al Vicerrector Adjunto de Enseñanza y Aprendizaje sobre la alineación de la EC en todas las facultades, campus y lugares de impartición.

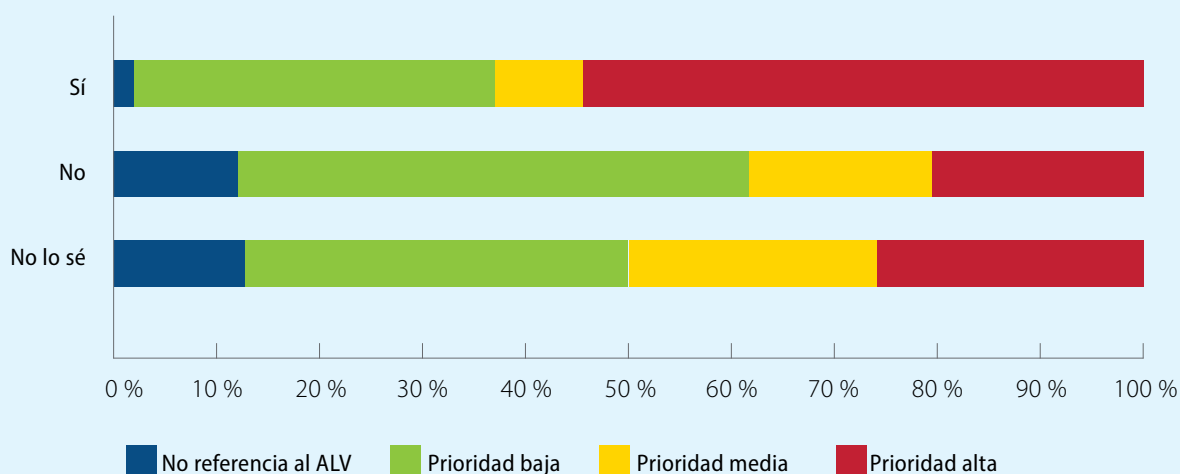
La **Universidad Abierta de Shanghai (SOU, por sus siglas en inglés), República Popular China**, es otro buen ejemplo de compromiso institucional en la implementación del ALV. Bajo el lema “para todos los alumnos, todo para los alumnos”, la SOU define su mandato como el servicio al público mediante la oferta de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Los estatutos de la SOU estipulan una amplia misión: la universidad desempeña un papel importante en el desarrollo de Shanghai hacia una sociedad del aprendizaje. Lleva a cabo diversas actividades educativas, como la educación comunitaria, la formación profesional, la educación rural, la educación para la tercera edad y la educación para personas con discapacidades. Además, sirve como un centro de servicio y orientación para los educandos a lo largo de la vida y asume el papel de un “Centro de Gestión del Banco de Créditos de aprendizaje a lo largo de la vida”, responsable del reconocimiento y la transferencia de los resultados del aprendizaje en la educación superior. En 2021, la SOU lanzó el “14º Plan Quinquenal”, que prevé que la universidad siga avanzando en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje abierto de alta calidad y se convierta en una universidad abierta de primera clase, apoyando el desarrollo a lo largo de la vida de todos los ciudadanos (Universidad Abierta de Shanghai, 2021).

Observando la distribución regional, Europa y Norteamérica, con un 73.7 %, cuenta con la mayor proporción de IES participantes que afirman tener una estrategia de ALV integrada en su institución en algún nivel. Le siguen Asia y el Pacífico (69.8 %), los Estados Árabes (64.7 %) y América Latina y el Caribe (66.7 %). Entre las IES de África, el 50 % de las instituciones afirmaron contar con una estrategia y el 21.9 % declaró estar en proceso de desarrollarla.

Otro indicador del compromiso de las IES con el ALV es el grado en que se hace referencia a este en sus declaraciones de misión. Según la encuesta, un gran porcentaje de IES muestra un compromiso entre medio y alto con el aprendizaje a lo largo de la vida en sus declaraciones de misión. Más concretamente, el 44.4 % afirma que el ALV es una *prioridad alta*, y el 38.1 % lo considera una *prioridad media*. Un porcentaje

sustancialmente menor de IES (12.3 %) afirmó que el ALV es una *prioridad baja*, y sólo el 5.3 % de las instituciones respondió que *no hay ninguna referencia* al ALV en sus declaraciones de misión.

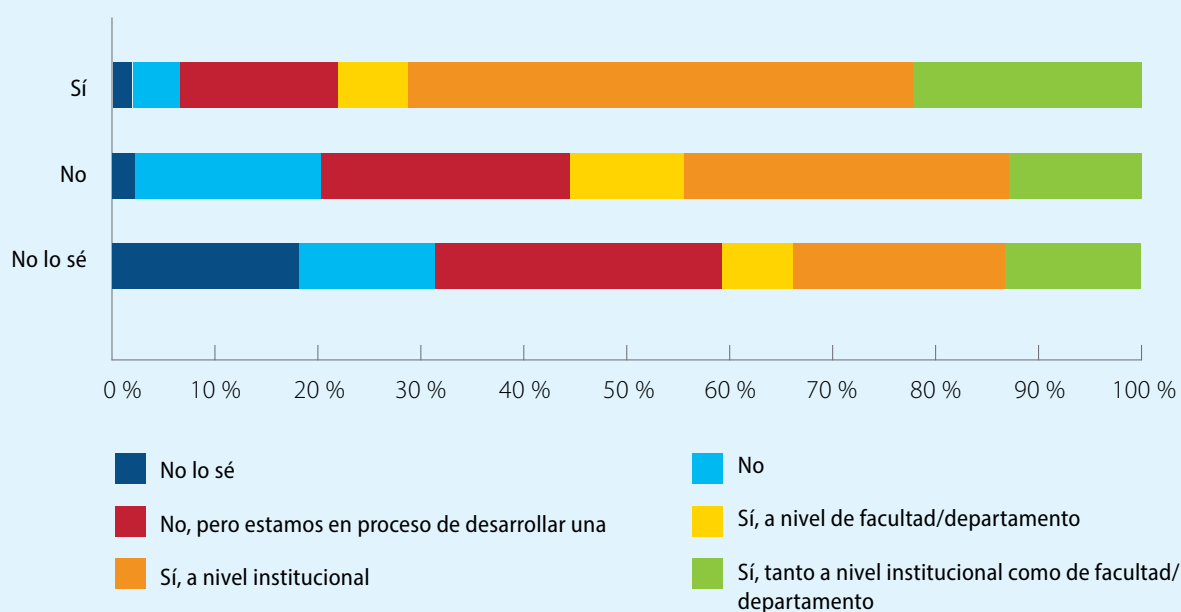
Por lo que respecta a las variaciones regionales, no existen diferencias significativas estadísticamente en cuanto a la prioridad concedida al ALV en las declaraciones de misión; sin embargo, como indica la **Figura 2**, existe una relación entre las IES que informan de la existencia de legislación nacional pertinente y la prioridad concedida al ALV en sus declaraciones de misión. Entre las que afirman que el ALV se define como un mandato de las IES en la legislación nacional (68.1 %), la mayoría (casi el 90 %) respondió que el ALV se menciona con una prioridad *alta* (54.4 %) o *media* (8.5 %) en sus declaraciones de misión institucionales. Por el contrario, el porcentaje de IES que dan prioridad al ALV en sus declaraciones de misión es

**FIGURA 2 Relación entre la legislación nacional y la priorización del ALV en las declaraciones de misión de las IES****Legislación nacional que define el ALV como una misión de las IES y prioridad del ALV en las declaraciones de misión institucionales**

UIL StatLink: [bit.ly/UII\\_HEI-LLL\\_fig2](http://bit.ly/UII_HEI-LLL_fig2)

mucho menor cuando no existe legislación nacional al respecto, ya que sólo el 20.6 % señala que se da una *prioridad alta* al ALV y el 12.3 % *no hace referencia* al ALV en sus declaraciones de misión.

La **Figura 3** muestra un patrón de asociación similar e indica que el 77.2 % de las IES que afirman que la legislación nacional define el ALV como una misión de la educación superior también cuentan con estrategias institucionales para el ALV en algún nivel (institucional, de facultad/departamental o ambos). Esta cifra desciende

**FIGURA 3 Relación entre la legislación nacional y las estrategias de las IES****Legislación nacional que defina el ALV como una misión de las IES y la existencia de una estrategia institucional sobre el ALV**

UIL StatLink: [bit.ly/UII\\_HEI-LLL\\_fig3](http://bit.ly/UII_HEI-LLL_fig3)

al 54.8 % en el caso de las IES que afirman que no existe legislación que favorezca la participación de las IES en el ALV, y al 41.1 % en el caso de las IES que no saben si existe o no dicha legislación.

Las estrategias institucionales sólo son eficaces cuando se llevan a la práctica y son comprendidas por el personal concernido y las partes interesadas; para ello se requiere un conjunto de acciones que hagan operativas las líneas estratégicas de trabajo en tareas manejables y que las promuevan.

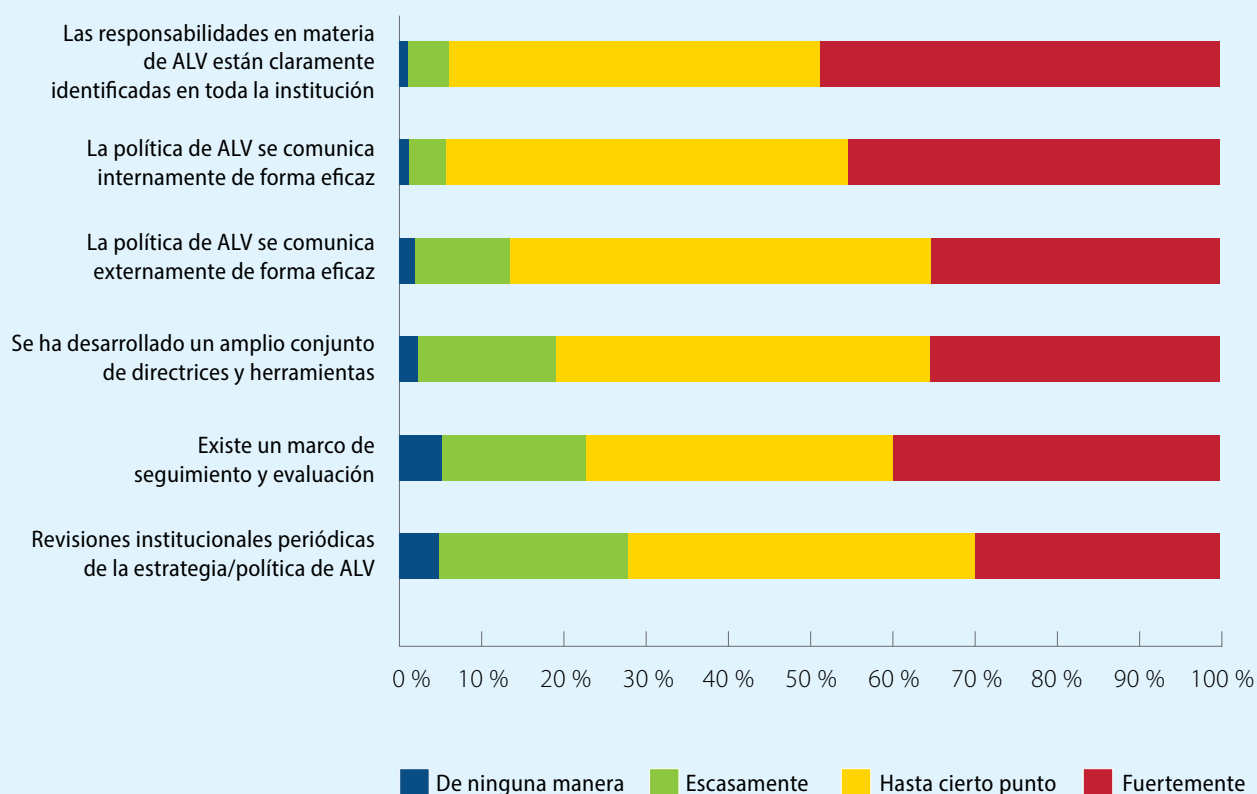
Como parte de la encuesta, se preguntó a las IES que contaban con una estrategia hasta qué punto se llevaban a la práctica dichas estrategias. En general, los resultados muestran un alto nivel de operatividad, ya que el 94.3 % de las IES respondieron que, dentro de su institución, *la política de ALV es comunicada internamente de forma eficaz*

(“fuertemente” o “hasta cierto punto”); la mayoría de estas IES también afirmaron que sus políticas de ALV estaban *claramente identificadas en toda la institución* (93.9 %). La comunicación externa de la estrategia no estaba tan bien establecida, con un 86.4 %.

En cuanto a los mecanismos y herramientas, un gran porcentaje de IES afirmó haber desarrollado (al menos en cierta medida) directrices y herramientas (81 %) y marcos de seguimiento y evaluación (77.4 %). Los resultados muestran que estas IES han ido más allá del desarrollo estratégico y están poniendo en práctica estrategias, políticas y declaraciones de misión de una u otra forma, con distintos grados de avance. No obstante, los datos muestran que las formas más tangibles y exhaustivas de la puesta en práctica, es decir, el desarrollo de herramientas y estructuras, están menos avanzadas.

**FIGURA 4 Funcionamiento de las estrategias del ALV**

**Grado de operatividad de las estrategias institucionales de ALV (n=279)**



UIL StatLink: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig4](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig4)



FIGURA 5 Principales impulsores internos y externos del aprendizaje a lo largo de la vida en las IES

¿Cuáles son los principales impulsores de la participación de su institución en el ALV?  
(Se pueden dar varias respuestas)



UIL StatLink: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig5](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig5)

En cuanto a los principales impulsores de la participación de las IES en el aprendizaje a lo largo de la vida, la **Figura 5** muestra que *la participación de la comunidad y la responsabilidad social* (74.4 %), así como las *declaraciones de misión* (73.2 %) son los factores más relevantes. Además, más de la mitad de las IES participantes (54.39 %) citaron *la demanda de las empresas/industria* como factor principal, seguido de la *política gubernamental* (52.1 %). La generación de ingresos económicos a través de actividades de ALV constituyó una motivación importante para el 35.6 % de las IES, seguida de la *ampliación del acceso a minorías y grupos subrepresentados*, que fue seleccionada por el 30.1 % de las IES. Las motivaciones menos relevantes para la participación en el ALV, según la encuesta, fueron *obtener el reconocimiento entre pares* (24.1 %) y *cumplir las cuotas nacionales de educandos adultos* (11.5 %).

Observando la distribución regional de los principales impulsores, los patrones son en general similares, aunque pueden encontrarse algunas diferencias. Por ejemplo, mientras que *la participación de la comunidad y la responsabilidad social* es el impulsor más común en cuatro

regiones (entre el 73% y el 82.7 %), no ocurre lo mismo en África, donde sólo el 50 % de las IES lo seleccionaron como motor principal. Resulta interesante, cuando se trata de actividades específicas de participación de la comunidad (ver **Figura 24**), las IES africanas muestran niveles de participación muy similares a los de las IES de otras regiones. Esto significa que la definición de "principales impulsores de la participación en el ALV" no se ajusta necesariamente al nivel de participación en un campo concreto. Del mismo modo, los datos de la encuesta muestran que sólo el 37.5 % de las IES africanas seleccionaron la *demanda empresarial/industria* como principal motor, porcentaje significativamente inferior al de otras regiones; sin embargo, las IES africanas tienen un nivel bastante alto de colaboración con el sector privado (ver **Figura 25**). El motor más importante para la participación en el ALV entre las IES africanas fue *su propia declaración de misión* (seleccionada por el 75% de los encuestados); sin embargo, este resultado no corresponde con las respuestas sobre el grado de prioridad que se concede al ALV en las declaraciones de misión de las IES, ya que sólo el 35.7 % de las IES africanas lo consideraron prioritario.

También se observan diferencias regionales en lo que se refiere a la *política gubernamental*, que es considerada un motor principal por el 61.6 % de las IES de Asia y el Pacífico, el 59.4 % de África y el 55.9 % de los Estados Árabes. Estos porcentajes son significativamente inferiores para las IES de Europa y Norteamérica (44.4 %) y América Latina y el Caribe (37.3 %). Estas cifras están en correlación con los datos de la encuesta sobre legislación nacional favorable, en la que las IES de Asia y el Pacífico y África reportaron las tasas más altas de legislación nacional que definen el ALV como una misión de las IES. Las cifras fueron inferiores en América Latina y el Caribe, donde el 48 % de las IES informaron de la existencia de legislación nacional pertinente. En los Estados Árabes, el 55.9 % afirmó que existía legislación nacional relevante al respecto, el mismo porcentaje de IES que indicó que la política gubernamental era uno de los principales impulsores de la participación en el ALV.

Es interesante notar, mientras que el 68.7 % de los encuestados de Europa y Norteamérica afirmó que la legislación nacional define el ALV como una misión de las IES, sólo el 44.4 % considera que la *política gubernamental* es un motor relevante para la participación en el ALV. Por el contrario, el 72.7 % de las IES de esta región respondieron que sus *propias declaraciones de misión* son un motor importante. Teniendo en cuenta que las IES de esta región mostraron el mayor índice de estrategias institucionales de ALV, una posible interpretación de estos resultados es que las políticas gubernamentales son un motor menos relevante para la participación de las IES en el ALV en Europa y Norteamérica porque ya se han traducido ampliamente en las respectivas estrategias institucionales y se han integrado en las declaraciones de misión (que, a su vez, son más relevantes para orientar la participación de las IES en el ALV).

Como indican los datos de la encuesta, la *demanda empresarial/industrial* es especialmente importante para las IES de Europa y Norteamérica (62.6 %), así como de América Latina y el Caribe (58.7 %). La *generación de ingresos financieros* es uno de los principales motores para el 48.5 % de las instituciones participantes en Europa y Norteamérica, seguidas del 38.2 % en los Estados Árabes. Sin embargo, no parece existir correlación alguna entre los mecanismos de financiamiento de las IES y el hecho de que elijan la *generación de ingresos financieros* como motor principal. En cuanto a la *demanda empresarial/industrial*, este motor parece ser más relevante para las IES que son *privadas con ánimo de lucro*.

Un poco más de un tercio de las instituciones participantes o menos afirmaron que la ampliación del acceso a las minorías y a los grupos subrepresentados, la obtención del reconocimiento entre pares y el cumplimiento de las cuotas nacionales de educandos adultos eran los principales motores del aprendizaje a lo largo de la vida. Los Estados Árabes (35.3 %) y América Latina y el Caribe (34.7 %) tienen la mayor proporción de

IES que señalaron la “ampliación del acceso” como uno de los principales motores, con proporciones relativamente más bajas en Europa y América del Norte y África (26.3 % y 25 %, respectivamente).

### 2.3 Resumen de los resultados principales

Los resultados de la encuesta presentada ofrecen una visión general de los entornos de las políticas, tanto a nivel nacional como institucional, que influyen y configuran las actividades de aprendizaje a lo largo de la vida de las instituciones participantes. Dado que las políticas nacionales y las estrategias institucionales constituyen la base del compromiso de las IES con el ALV, estos resultados son fundamentales para comprender mejor las estructuras internas, los mecanismos y el funcionamiento de la puesta en práctica del ALV, los cuales se abordarán en el siguiente capítulo.

Como muestran los resultados de la encuesta, más de dos tercios de las IES participantes, afirmaron que la legislación nacional de su país define el ALV como una misión de la educación superior. Esto sugiere que, a nivel macro, estos países se han comprometido a ofrecer oportunidades de ALV en entornos de educación superior a una mayor variedad de educandos. Los datos de la encuesta también demuestran que existe una relación entre la legislación nacional de apoyo y la existencia de estrategias institucionales para el ALV, lo que subraya la importancia de contar con entornos políticos nacionales favorables para fomentar el ALV en las IES. Este hallazgo está respaldado por la bibliografía, la cual sugiere que la legislación nacional de educación superior es un determinante importante para el posicionamiento estratégico y las actividades operativas de las IES, incluida la provisión de oportunidades de ALV o el establecimiento de vías de aprendizaje flexibles (Martin y Godonoga, 2020; Gaebel y Zhang, 2018; Robinson, 2017). En particular, esto es relevante en lo que respecta a garantizar una adecuada asignación de recursos. La relación entre la política nacional y los planes de financiamiento público del ALV también es un tema que se examinará en el capítulo siguiente.

En cuanto al compromiso de las IES con el ALV, la encuesta preguntó hasta qué punto se da prioridad al ALV en las declaraciones de misión y en las estrategias institucionales. La gran mayoría de las instituciones participantes (82.5 %) señalaron que en sus declaraciones de misión se hace referencia al ALV con una prioridad alta o media. Las declaraciones de misión pueden ser un indicador del grado en que el ALV está integrado e incorporado en los marcos institucionales, las operaciones estratégicas y los programas de las IES. La prioridad del ALV en las declaraciones de misión también se menciona en las declaraciones y marcos internacionales como un instrumento clave para adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida en las IES. Asimismo, cuando se les

preguntó por sus motivaciones para comprometerse con el ALV, el 73.2 % seleccionó su propia declaración de misión como principal motor.

Una segunda pregunta de la encuesta se dedicó al compromiso de las instituciones con el ALV, preguntando por la existencia de estrategias institucionales de ALV. También en este caso la mayoría de las IES (68.2 %) respondieron que contaban con una estrategia, ya sea a nivel institucional, a nivel de facultad/departamento, o en ambos. Este resultado muestra un claro compromiso para traducir los objetivos generales en medidas políticas concretas. En el marco de esta encuesta, no se analizó la exhaustividad de dichas estrategias ni su grado de vinculación con los departamentos y el personal. Sin embargo, una serie de casos de estudio realizados entre las IES seleccionadas que participaron en la encuesta indica que existen diversas interpretaciones de lo que significa “disponer de una estrategia”. Dichas estrategias no se entendían necesariamente como un documento escrito específico, sino que se interpretaban más bien como una estrategia inherente al ALV en la que las actividades de ALV se promueven dentro de los distintos departamentos, con el apoyo general de la dirección de la IES (UIL y SOU, de próxima publicación).

En lo que se refiere a los principales impulsores de la oferta de oportunidades de ALV, es interesante observar que el impulsor más relevante seleccionado por las IES fue *la participación de la comunidad y la responsabilidad social* (74.4 %), que se sitúa por delante de la *demanda de las empresas/industria* (54.4 %). Esto es notable teniendo en cuenta la tensión que a veces surge cuando se solicita a las IES que respondan a las necesidades económicas y al mismo tiempo cumplan con una responsabilidad social. Esta conclusión sugiere que las IES se definen a sí mismas no sólo como instituciones de formación y adquisición de habilidades para el mercado laboral sino, lo que es más importante, como actores sociales con una misión cívica.

Esto demuestra la motivación de las IES para contribuir al desarrollo positivo de la sociedad y, en particular, de sus comunidades locales (Carlsen et al., 2016; Osborne et al., 2015; Orazbayeva, 2017). Además, sugiere que la “tercera misión” es realmente una prioridad de las IES y guía sus acciones. Sorprendentemente, aunque existe una alta participación de la comunidad y la responsabilidad social, menos de un tercio de las IES participantes seleccionaron la *mejora del acceso de las minorías y los grupos subrepresentados* como motor principal de sus actividades de ALV. Esto significa que ampliar el acceso a la educación superior y garantizar oportunidades educativas equitativas no es necesariamente una prioridad dentro de la tercera misión de las IES. El motor menos importante para el aprendizaje a lo largo de la vida que señalan las instituciones de la muestra es la captación de educandos adultos para cumplir las cuotas nacionales. Esta baja proporción podría significar que o bien dichas cuotas no son comunes en los países en los que se encuentran las IES participantes y/o que los marcos de rendición de cuentas en este ámbito son débiles y, por tanto, no tan relevantes para el funcionamiento de las IES.

En general, estos resultados muestran que tanto los gobiernos nacionales como las instituciones de educación superior de todo el mundo han tomado medidas relevantes para integrar y promover una cultura de ALV en el sector de la educación superior, con prioridades que cubren tanto las demandas económicas como las sociales. A partir de las conclusiones sobre los entornos políticos favorables y los factores que impulsan la participación en el ALV, el siguiente capítulo explorará las prácticas institucionales, abarcando las estructuras de gobierno, los mecanismos de financiamiento, los sistemas de garantía de calidad y los puntos fuertes y débiles de la implementación del ALV.

### 3 Gobernanza institucional e implementación

Las políticas y estrategias para el ALV en la enseñanza superior sólo son eficaces cuando se traducen en prácticas institucionales. Como ya se ha mencionado, la transformación en una institución de ALV requiere el compromiso de una amplia gama de partes interesadas internas, estando en primer lugar, la dirección de la IES, y un enfoque holístico para su puesta en práctica. La forma en que se organiza la oferta de aprendizaje a lo largo de la vida dentro de las IES depende de las estructuras de gobierno que se hayan establecido. Los modelos más comunes para organizar el ALV incluyen una unidad operativa central, un área de trabajo en la administración central, una unidad dentro de una facultad, un centro científico o un instituto externo. En investigaciones anteriores se ha observado que es difícil clasificar las estructuras organizativas del aprendizaje a lo largo de la vida en las IES como modelos centrales o descentralizados, ya que a menudo existen en formas híbridas: por ejemplo, una unidad central puede tener la responsabilidad principal del ALV o de la formación continua y, sin embargo, ciertas iniciativas se organizan de forma descentralizada en diferentes facultades (Hanft y Knust, 2007). Para permitir un enfoque concertado del ALV, tiene sentido agrupar las responsabilidades del ALV en una unidad central que actúe en coordinación con la dirección de la universidad y que, al mismo tiempo, mantenga estrechos vínculos con las facultades. Las diferentes funciones de dichas unidades se tratarán con más detalle en la **Sección 3.1**, basadas en los resultados de la encuesta internacional.

Además de un modelo de gobernanza eficaz para el ALV, un requisito básico para la transición de la política a la práctica es el financiamiento. Sin los fondos necesarios, existirá una brecha entre el discurso y la práctica, lo que dará lugar a una implementación desigual y de ritmo lento (Bengtsson, 2013; Nesbit et al., 2013). En las últimas décadas, las IES públicas en particular han experimentado un descenso en su financiamiento. A escala mundial, las IES se han enfrentado a múltiples retos de financiamiento en los últimos años. Desafíos como los cambios en los patrones de matriculación, el insuficiente apoyo gubernamental y el aumento de la deuda institucional y estudiantil en algunos países (James y Gokbel, 2018) se han agravado aún más debido a la crisis de la COVID-19, empeorando la situación financiera de las IES en todo el mundo. La encuesta mundial de la AIU sobre el impacto de la pandemia ha mostrado que esta disminución del financiamiento se ha producido tanto en el gasto público como en las tasas académicas y en el financiamiento del sector privado, aunque, en general, el financiamiento público resultó ser más estable, lo que implica que la

pandemia ha tenido un impacto especialmente fuerte en el sector privado de la enseñanza superior (Jensen et al., 2022). Estos retos financieros no sólo afectan al funcionamiento básico de las IES, sino que también repercuten en la forma en que las IES pueden responder a su tercera misión y a la necesidad de oportunidades de ALV.

Por lo general, el financiamiento del ALV en la enseñanza superior procede de distintas fuentes y es más diverso que el dedicado a la enseñanza tradicional (es decir, los niveles CINE 6 a 8). Entre los principales agentes financiadores del ALV se encuentran los gobiernos nacionales y estatales, las empresas, las instituciones filantrópicas y los propios educandos. Los organismos de financiamiento pueden asignar sus aportaciones de diferentes maneras: el financiamiento del lado de la oferta puede proporcionarse a las IES para que lleven a cabo actividades de ALV (esto incluye la financiación básica, el financiamiento de programas y proyectos, etc.) o los fondos que se dirigen a los estudiantes o empresarios como financiamiento de la demanda (por ejemplo, como becas directas, exenciones o deducciones fiscales, permisos de formación y préstamos o cuentas individuales de aprendizaje) (Palacios, 2003; García de Fanelli, 2019).

El financiamiento del aprendizaje a lo largo de la vida depende de cómo las sociedades y las instituciones definan el mandato del ALV, que puede ir desde una fuerte orientación sociocultural hasta responder principalmente al mercado laboral. Lo más probable es que, dado que el ALV es multidimensional, dichos mandatos incluyan tanto actividades de aprendizaje para adultos impulsadas por sus intereses, como estrategias más pragmáticas dirigidas al desarrollo de competencias profesionales en respuesta a las tendencias del mercado laboral (Field y Canning, 2014; Stanistreet, 2020; Candy y Crebert, 1991). La forma en que se define el mandato general para el ALV afectará a los objetivos específicos del ALV, a la asignación de recursos públicos y también a las condiciones vinculadas a los fondos proporcionados.

Aunque se han realizado numerosas investigaciones y se han recopilado muchos datos sobre el tema del financiamiento de la educación superior en general (OCDE, 2021a; Strehl et al., 2007; Pechar y Andres, 2011), no ocurre lo mismo con el tema más específico del financiamiento del ALV en el contexto de la educación superior. Esto puede estar relacionado con el hecho de que el ALV no se ha considerado tradicionalmente una función básica de las IES. En consecuencia, ha habido menos interés por sus mecanismos de financiamiento.

También puede estar relacionado con la gama de actividades que se engloban bajo el marco del ALV (programas de titulación para estudiantes adultos, cursos en línea, conferencias gratuitas, iniciativas comunitarias, etc.) y la dificultad de hacer un inventario sistemático de las mismas y de rastrear sus fuentes de financiamiento. Sin embargo, esta falta de datos repercute en el propio financiamiento del ALV, como señala Tuckett (2017):

*“A diferencia de las escuelas y las universidades, donde los datos se recogen fácilmente a través de mecanismos administrativos, el aprendizaje para los adultos es menos ordenado: los adultos aprenden a través de cursos formales y no formales y a través del aprendizaje informal, por lo que es más difícil saber quién se beneficia. [...] Sin embargo, los gobiernos necesitan esa información para priorizar la inversión”.*

Una cuestión estrechamente relacionada con el financiamiento del ALV en la enseñanza superior es el desarrollo y la aplicación de procedimientos de garantía de calidad (GC). En el contexto de la educación superior, la garantía de calidad puede definirse como un “término global que hace referencia a un proceso continuo y permanente de evaluación (valoración, supervisión, garantía, mantenimiento y mejora) de la calidad de los sistemas, instituciones o programas de educación superior” (Vlăsceanu et al., 2007, p. 74). Como mecanismo regulador, la GC se centra tanto en la rendición de cuentas como en la mejora, evaluando la calidad sobre la base de un proceso estandarizado y unos criterios bien establecidos. Así, la GC genera información sobre la calidad de la oferta educativa y puede hacer visibles las deficiencias en la administración, los planes de estudio y las pedagogías, las formas de evaluación, los servicios a los estudiantes, etc., que requieren mejoramiento.

Dado que el financiamiento suele estar vinculado a resultados cuantificables (o indicadores clave de rendimiento), un mecanismo para definir y supervisar estos resultados es esencial para garantizar y aumentar los presupuestos. Sin embargo, mientras que los sistemas de garantía de calidad están muy avanzados para la oferta de estudios estándar, se ha prestado menos atención a la GC de la oferta de ALV o en abordar el ALV a través de la GC interna de las instituciones. La falta general de GC de los programas de ALV que imparten las IES refleja la situación general del ALV en el sector de la enseñanza superior: el ALV todavía no se ha integrado en las orientaciones y prácticas estratégicas de las IES.

En lo que se refiere a los mecanismos y prácticas institucionales para la GC en el contexto de la provisión de ALV, las IES se enfrentan a varios retos. Parte del problema radica en que el campo de la formación continua y el ALV se sitúa en la intersección entre la universidad, la práctica profesional, la formación profesional y otros entornos de aprendizaje no formal. Los programas de ALV se caracterizan por unos elementos que, en algunos casos, difieren sustancialmente de la oferta general de educación

superior; por ejemplo, suelen estar menos estandarizados y permiten una mayor flexibilidad en cuanto al desarrollo de los planes de estudio, la oferta de estudios y la evaluación en comparación con los programas de estudios tradicionales. La garantía de calidad para el ALV debe ser un proceso continuo, que se lleve a cabo con el mismo rigor y profesionalismo que con otros programas de educación superior, sin restringir la flexibilidad, el carácter innovador y la apertura de la oferta de ALV (Bengoetxea et al., 2011; Chisholm, 2012; Schmidt-Jortzig, 2011). A pesar de estos retos y de la lentitud de los avances en este campo, las IES han desarrollado y aplicado diversos procedimientos de GC en el contexto de la oferta de ALV, como se presenta en la **Sección 3.3**.

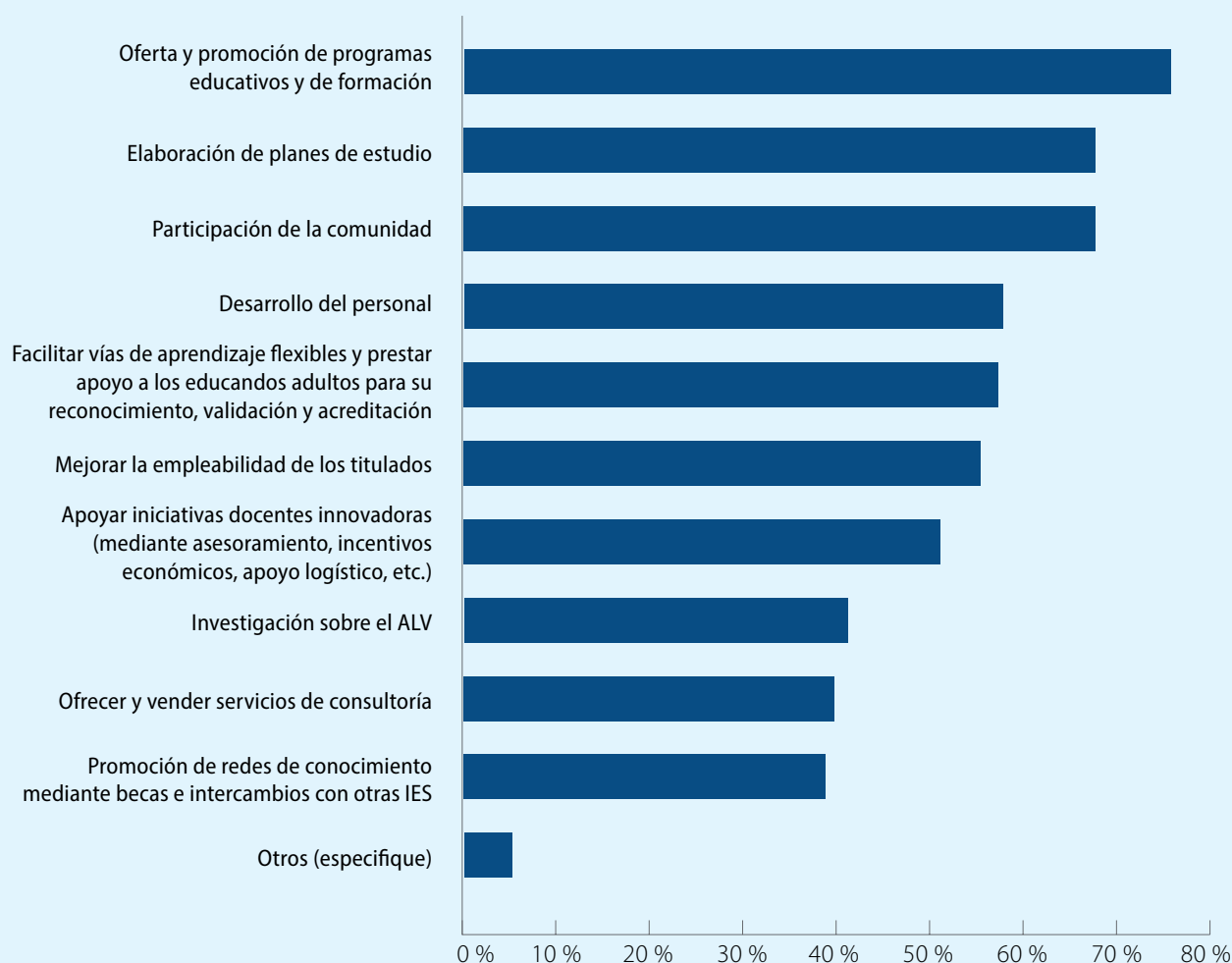
En las siguientes secciones se examina más detenidamente el papel de la gobernanza institucional y de la puesta en práctica de las oportunidades de ALV en las IES a partir de los resultados de la encuesta internacional. La **Sección 3.1** examina las estructuras organizativas, reflejadas en unidades dedicadas; la **Sección 3.2** se centra en el financiamiento del ALV en las IES, tanto desde el punto de vista institucional como del educando; la **Sección 3.3** incluye información sobre los mecanismos de garantía de calidad. En la última sección se presentan brevemente los datos sobre los puntos fuertes y los retos de la implementación institucional.

### 3.1 Estructura organizacional del aprendizaje a lo largo de la vida

Una unidad dedicada al aprendizaje a lo largo de la vida puede ser un vehículo importante para poner en práctica las estrategias institucionales de ALV (De Viron y Davies, 2015; UIL, 2022a; Taşçı y Titrek, 2020). Dependiendo de los contextos específicos de las IES, las unidades de ALV pueden formar parte de la estructura interna o existir como unidad externa. El modo en que se integra en la estructura organizativa suele estar influido por las funciones de la unidad, que, en muchos casos, se centran en ofrecer programas de formación continua. Además, las unidades de ALV también pueden encargarse de actividades de transferencia de conocimientos, inclusión de la comunidad, llevar a cabo investigaciones en el campo del ALV, así como de prestar servicios de apoyo y orientación a los educandos a lo largo de la vida (De Viron y Davies, 2015; Milic, 2013). Como muestra la **Figura 6**, un poco más de la mitad de las IES que respondieron afirmaron contar con una unidad dedicada al ALV (53.6%), que cubre una variedad de funciones. Entre las posibles opciones, la mayoría de las IES afirmaron que la función principal de su unidad de ALV era *la oferta y promoción de programas educativos y de formación* (73.4%), seguida por *la elaboración de planes de estudio y la participación de la comunidad* (ambas un 65.6%). Otras funciones de las unidades de ALV, que fueron seleccionadas por al menos la mitad de las IES que contaban con una unidad específica, fueron las siguientes: *desarrollo del personal, facilitando vías de aprendizaje*

**FIGURA 6 Funciones de las unidades de aprendizaje a lo largo de la vida de las IES**

¿Cuál es la función de la unidad de aprendizaje a lo largo de la vida de su institución?  
(se pueden dar varias respuestas) (n=218)



UIL StatLink: [bit.ly/UII\\_HEI-LLL\\_fig6](https://bit.ly/UII_HEI-LLL_fig6)

flexibles, y mejorando la empleabilidad de los titulados. Las funciones algo menos comunes fueron *las tareas de investigación, las consultorías y la promoción de redes de conocimiento*.

Algunas IES participantes (5 %) indicaron otras funciones de sus unidades de ALV, entre las que se incluyen responsabilidades estratégicas y administrativas como abordar cuestiones logísticas, proporcionar sistemas eficientes en cuanto a recursos, regular y tomar decisiones sobre cursos y captar educandos adultos. Otras funciones que se indicaron hacen referencia al reconocimiento de competencias y a las vías de aprendizaje, por ejemplo, evaluar y validar las competencias de los educandos y desarrollar asociaciones con otros proveedores de educación para simplificar la progresión. Una universidad también mencionó que su unidad de ALV fomenta el intercambio de conocimientos, por ejemplo, a través de

un programa de ciudades del aprendizaje, participando en proyectos a lo ancho de Europa y comprometiéndose en redes nacionales e internacionales, en charlas sobre políticas y conferencias.

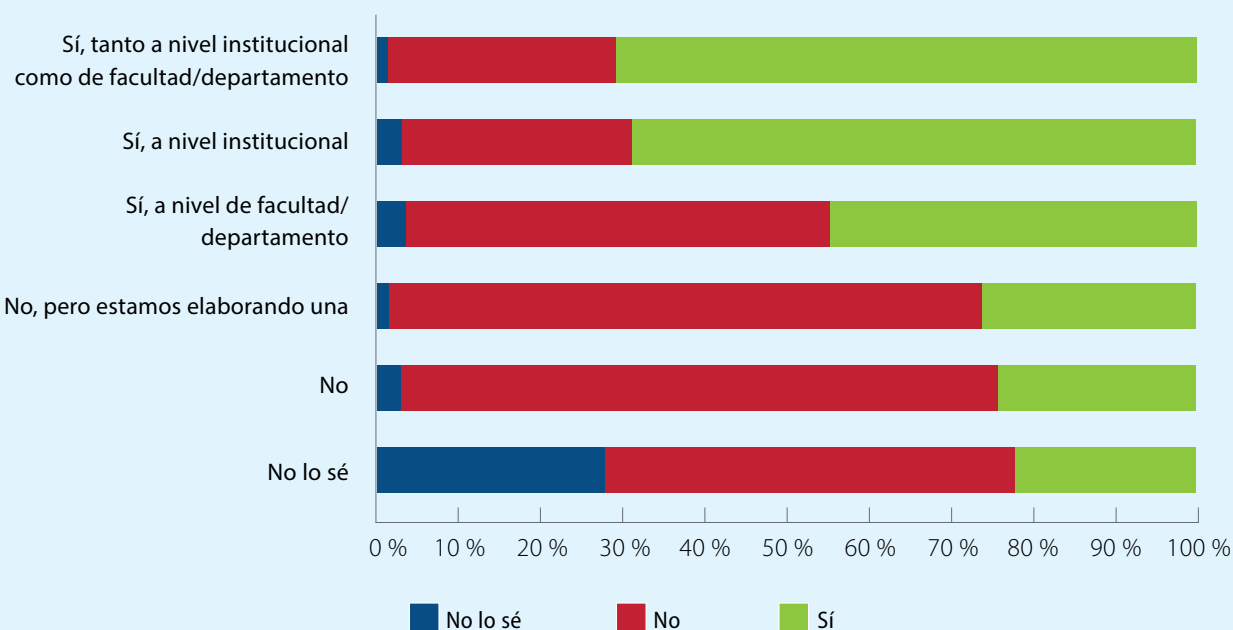
En general, las principales funciones de las unidades de ALV de las IES están estrechamente relacionadas con el campo de la educación continua (oferta de programas educativos, planes de estudio y desarrollo del personal), que, en la concepción de las IES, suele equipararse al ALV. Este énfasis en la educación continua también está en consonancia con los grupos destinatarios prioritarios de las actividades de aprendizaje a lo largo de la vida de las IES (véase la **Sección 4.1**), entre los que se identificaron como grupos más relevantes los trabajadores que necesitan mejorar o actualizar sus cualificaciones, las personas que trabajan en organizaciones públicas y privadas, las mujeres y el personal de las IES.

La **Figura 7** sugiere que existe una relación entre el hecho de que las IES cuenten con estrategias para el ALV y que tengan una unidad dedicada al ALV. Las IES que cuentan con una estrategia de ALV ya sea a nivel institucional, o tanto a nivel institucional como de facultad/departamento tienen muchas más probabilidades de contar también

con una unidad dedicada al ALV (68.9 % y 71.1 %, respectivamente). En comparación, la probabilidad de contar con una unidad dedicada al ALV disminuye significativamente en las IES que no tienen, o no están seguras de tener, una estrategia de ALV (24.2 % y 22.2 %).

**FIGURA 7** Relación entre la existencia de una estrategia institucional del ALV y la existencia de una unidad dedicada al ALV

¿Cuenta su institución con una estrategia institucional de ALV y una unidad dedicada al ALV?



UIL StatLink: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig7](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig7)

### RECUADRO 3 Ejemplo de estructuras organizativas para el ALV

En la **Universidad Americana de Beirut (AUB por sus siglas en inglés), Líbano**, varias unidades contribuyen a la realización de actividades de ALV y de divulgación: el Centro de Educación Continua (CEC), fundado hace casi 50 años, extiende los recursos de la AUB a la comunidad ofreciendo oportunidades educativas de alta calidad a personas de todos los niveles educativos y profesionales. Además de los cursos ofrecidos en la AUB, el CEC también ofrece talleres internos adaptados a instituciones corporativas en el Líbano, en la región de Oriente Medio y el Norte de África, y otros lugares. (Universidad Americana de Beirut, 2019). Para atender las necesidades de los estudiantes de más edad, la Universidad para Personas Mayores ofrece a los adultos (de 50 años o más) oportunidades educativas y culturales, incluidos grupos de estudio, conferencias, programas de viajes culturales y actividades intergeneracionales con estudiantes de la AUB. Otras unidades que contribuyen a la tercera misión de la AUB son el Centro de Formación de Directivos, el Centro Comunitario para el Fomento de la Investigación y el Centro para el Compromiso Cívico y el Servicio Comunitario, entre otros.

### 3.2 Financiamiento del aprendizaje a lo largo de la vida

Como se ha señalado en la introducción de este capítulo, la cuestión del financiamiento del aprendizaje a lo largo de la vida en la educación superior es importante tanto a nivel institucional como individual. Las IES necesitan recursos para desarrollar y ofrecer programas de ALV; esto puede hacerse mediante fondos específicos dentro del presupuesto ordinario, cuotas académicas y financiamiento de terceros, entre otras opciones. Además de cubrir los costos, las ofertas de ALV -especialmente cuando se trata de programas de formación continua y ofertas personalizadas para empresas- también pueden ser una fuente de ingresos relevante para las IES. En cuanto a los educandos individuales, existen varias formas de financiar las actividades de ALV. Aunque existen ejemplos de oportunidades de ALV gratuitas (más comúnmente para ofertas flexibles y que no confieren grados, como conferencias públicas, talleres y, en algunos casos, MOOC), a menudo los educandos necesitan conseguir fondos por sí mismos para cubrir el costo de los programas de ALV. Pero también existen programas de apoyo gubernamentales o de otro tipo que pueden ayudar a los educandos en su trayectoria de educación superior. Algunos ejemplos de ayudas individuales a los educandos son las becas, los préstamos específicos o de bajo interés, o de exención de tasas. Las ayudas pueden proceder de fuentes públicas y privadas, que pueden dirigirse a todos los educandos por igual o centrarse en grupos concretos, como los grupos vulnerables o subrepresentados. Además de estos planes públicos y de los particulares que utilizan sus propios recursos para cubrir las tasas del

para el aprendizaje a lo largo de la vida, los empresarios desempeñan un papel importante en el financiamiento de programas de mejoramiento y adquisición de competencias profesionales.

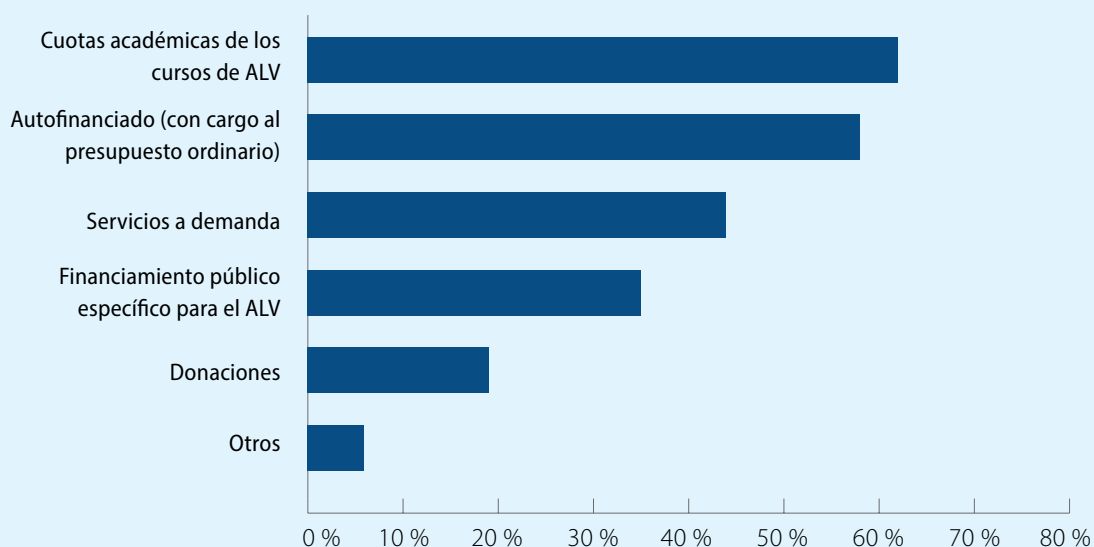
Como muestra la **Figura 8**, las fuentes de financiamiento institucional más comunes para la oferta de ALV en las IES son las cuotas académicas para los cursos de ALV (62.7 %) y el autofinanciamiento (partida asignada dentro del presupuesto ordinario) (58.7 %). Le siguen los servicios a demanda (que incluyen formación corporativa, consultorías y otras actividades de ALV generadoras de ingresos) con un 44.4 %, el financiamiento público dedicado al ALV (proporcionado por el gobierno, las autoridades regionales y locales, etc.) con un 35.3 %, y las donaciones (definidas como fondos recibidos de, por ejemplo, el sector privado, fundaciones, comunidades y organizaciones filantrópicas) con un 19.3 %.

Las instituciones seleccionaron en promedio un poco más de dos fuentes de financiamiento diferentes (se podían proporcionar varias respuestas), lo que indica que las IES de la muestra necesitan recurrir a múltiples instrumentos de financiamiento para subvencionar sus actividades de ALV. Un pequeño número de IES afirmaron contar con otras fuentes de financiamiento para el ALV, como *asociaciones con el sector privado, un fondo fiduciario especial y financiamiento basado en el rendimiento*, entre otras.

Al considerar los distintos tipos de financiamiento de las IES, no se aprecian diferencias relevantes en cuanto a las fuentes de financiamiento para el ALV, con la

**FIGURA 8 Fuentes de financiamiento del ALV de las instituciones**

¿Cuáles son las fuentes de financiamiento del ALV en su institución? (Se pueden dar varias respuestas)



UIL StatLink: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig8](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig8)



excepción de que el financiamiento público específico para el ALV es más relevante para las IES públicas en comparación con las instituciones privadas, lo cual no resulta sorprendente. Hay dos fuentes de financiamiento que parecen ser las más importantes para todos los tipos de IES, tanto públicas como privadas y para todas las modalidades de IES, incluidas las universitarias, a distancia, abiertas y de modalidad mixta: las cuotas académicas y el autofinanciamiento.

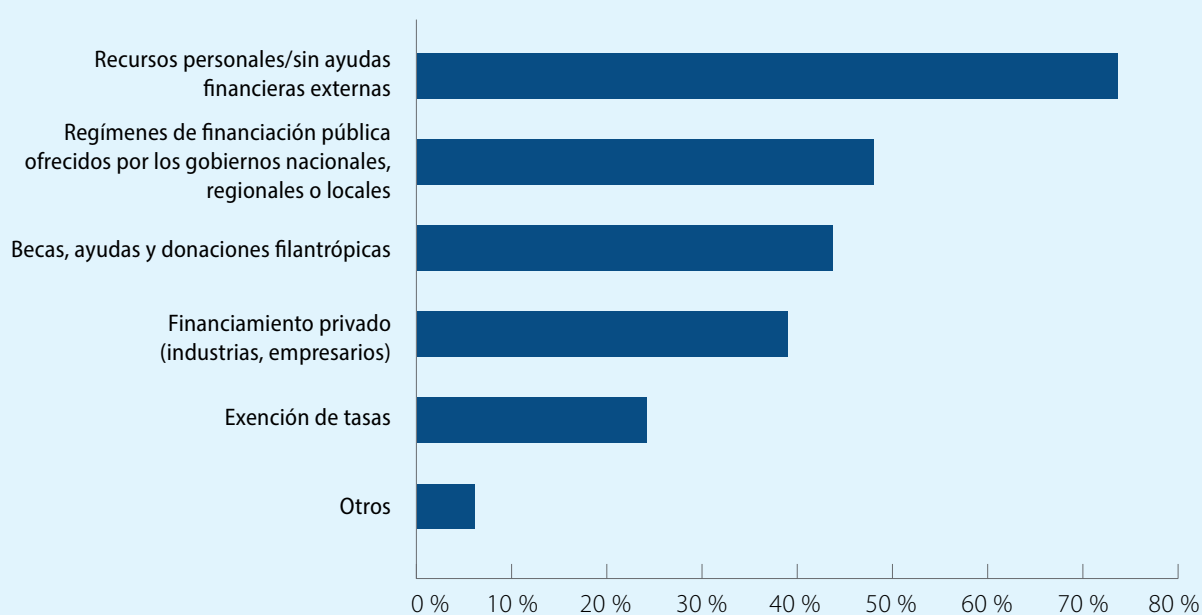
Los datos de la encuesta sobre las fuentes de financiamiento del aprendizaje a lo largo de la vida (véase la **Figura 9**) indican que los recursos personales siguen siendo, los más comunes (73.4 %). Le siguen los planes de financiamiento público ofrecidos por los gobiernos nacionales, regionales y locales (47.9 %); las becas, ayudas y donaciones filantrópicas (43.6 %); y el financiamiento privado de la industria y los empresarios (38.9 %). Una fuente de financiamiento menos común para la participación individual en el ALV es la exención de tasas (24.1 %). Un pequeño número de instituciones también respondieron que disponían de otras fuentes, entre las que se incluyen, por ejemplo, descuentos concedidos a estudiantes regulares y egresados para cualquier programa de ALV impartido por la IES, exenciones de tasas para grupos vulnerables como personas con discapacidades, formación ofrecida gratuitamente al personal de la IES y fondos fiduciarios especiales para el ALV.

Si observamos la relación entre la legislación nacional que define el ALV como una misión de las IES y las fuentes de financiamiento disponibles para los individuos, los datos de la encuesta indican que los entornos políticos nacionales favorables también van acompañados de un mayor presupuesto público para apoyar a los educandos individuales en su trayectoria de ALV. De las IES encuestadas que cuentan con este tipo de legislación nacional, el 52.9 % seleccionó los *planes de financiamiento público de los gobiernos nacionales, regionales o locales* como fuente de financiamiento para el ALV. En comparación, entre las IES en las que la legislación nacional no define el ALV como una misión de la educación superior, sólo el 37 % eligió esta opción.

La investigación muestra que también existe una relación entre la forma en que se financian las IES y los recursos de financiamiento para las personas que participan en actividades de ALV. Los sistemas públicos de financiamiento son una fuente más relevante para financiar el ALV en las IES públicas (seleccionada por el 57.5 % de las IES públicas con menos de un 20 % de fondos privados) en comparación con las instituciones privadas (25.9 % en el caso de las IES privadas con ánimo de lucro). En cambio, el financiamiento privado (por parte de la industria y los empresarios) es más importante para las instituciones privadas con ánimo de lucro (59.3 %) y para las IES públicas con más de un 20 % de fondos privados (51.4 %).

**FIGURA 9 Fuentes de financiamiento para que los particulares se dediquen al ALV**

**¿Cuáles son las fuentes de financiamiento para que los educandos participen en programas de ALV en su institución? (Son posibles varias respuestas)**



#### RECUADRO 4 Ejemplos de financiamiento del ALV

En **Argentina**, la enseñanza superior está financiada en gran parte por el gobierno nacional. Los estudios de grado y posgrado que se imparten en las universidades públicas son gratuitos y el acceso está garantizado para cualquier persona con el título de bachillerato. Esto también se aplica a la **Universidad Nacional del Litoral** (UNL), que, además de sus estudios regulares, también ofrece una gama de programas de grado y sin grado para estudiantes adultos. Sin embargo, a diferencia de los estudios regulares, la mayoría de los programas de formación continua son de pago, pero a precios asequibles. La universidad también ofrece programas a medida para organismos gubernamentales y el sector privado, lo que constituye una valiosa fuente de ingresos. La UNL colabora estrechamente con Las Parejas, por ejemplo, que es un conglomerado de empresas industriales de la región, e imparte formación sobre transformación digital, emprendimiento y sistemas agroalimentarios, entre otros. Con el fin de promover el ALV para una población más amplia, la UNL sigue un enfoque de financiamiento cruzado dentro de su compromiso con el ALV: los ingresos generados por los cursos y la formación para socios del sector privado se canalizan hacia otras iniciativas de ALV, como la participación comunitaria (UIL y SOU, de próxima publicación).

El movimiento **SkillsFuture** de **Singapur** es un amplio mecanismo nacional de financiamiento que promueve el ALV en el sector de la enseñanza superior y en otros contextos. Las líneas de financiamiento incluyen el plan de créditos SkillsFuture Credit (SFC), que ofrece a todos los singapurenses un crédito para el desarrollo de competencias orientadas al mercado laboral (500 dólares singapurenses, o aproximadamente 365 dólares americanos para los mayores de 25 años, más 500 dólares singapurenses adicionales para el “apoyo a mitad de carrera” para los que tengan entre 40 y 60 años). El crédito puede utilizarse además de las subvenciones gubernamentales existentes para cursos, y es válido para una amplia gama de cursos relevantes para la industria y programas de cualificación completa impartidos por institutos de enseñanza superior, entre los que se incluyen universidades, politécnicos, institutos extraterritoriales con campus local y otras escuelas superiores. El Programa de Transición Profesional es otra fuente de financiamiento dentro del movimiento SkillsFuture, que incluye cursos de formación modulares para el desarrollo de competencias relevantes para la industria en sectores con buenas oportunidades de contratación. El financiamiento de estos cursos puede alcanzar hasta el 95% del costo de los mismos (Gobierno de Singapur, 2022).

### 3.3 Garantía de calidad de la oferta del aprendizaje a lo largo de la vida

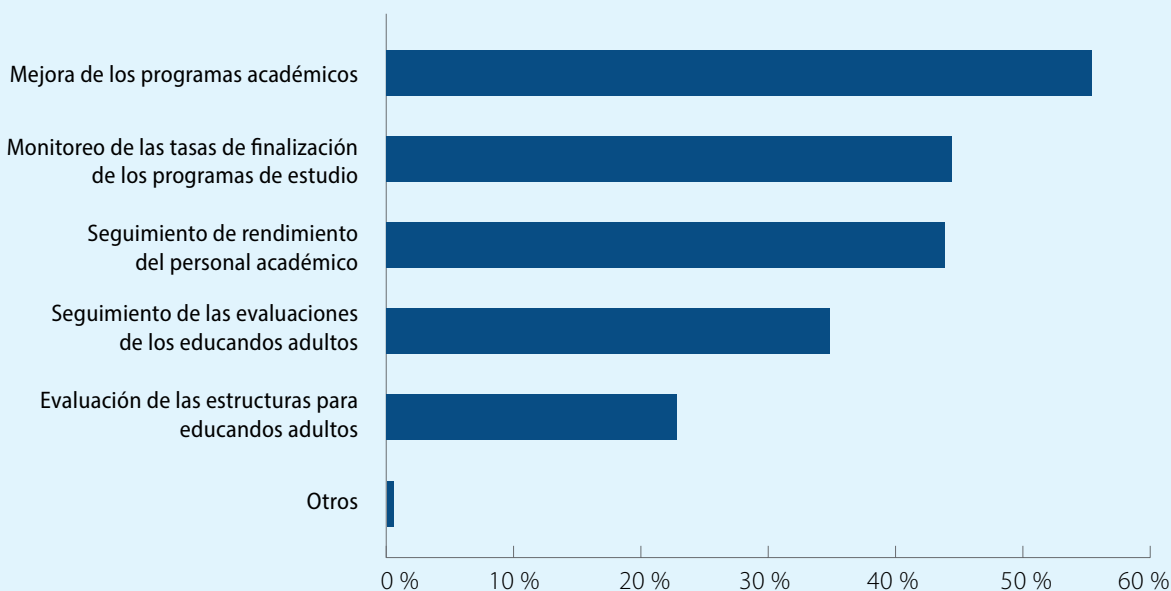
El aseguramiento de la calidad en el ALV es una forma de garantizar un alto nivel de prestación y una mejora continua del progreso de los estudios y de los resultados del aprendizaje. Para garantizar un enfoque sistemático de la garantía de calidad, es necesario que existan estrategias institucionales, empezando por una visión y una misión claras, que se traduzcan a su vez en instrumentos específicos de garantía de calidad. Dependiendo del contexto y de las condiciones, es posible que las IES no dispongan necesariamente de un sistema de garantía de calidad específico para los programas de ALV; en su lugar, pueden integrar la oferta de ALV en su sistema general de garantía de calidad interna. En cualquier caso, un sistema de garantía de calidad adecuado para el ALV contribuirá a la transparencia de la información, la comparabilidad y proporcionará pruebas continuas sobre el diseño de los

programas educativos y los resultados de aprendizaje que deben alcanzarse (Bengoetxea et al., 2011).

Como parte de la encuesta para este informe, se preguntó a las IES si contaban con procedimientos específicos y sistemáticos de garantía de la calidad; el 59.1 % afirmó que sí, el 29.8 % declaró no contar con dichos procedimientos y el 11 % no lo sabía. Como se muestra en la **Figura 10**, entre las IES que informaron de la existencia de procedimientos de garantía de la calidad pertinentes (236 instituciones), las medidas más comunes fueron el seguimiento de la mejora de los programas académicos (55.4 %), seguido del monitoreo de las tasas de finalización de los programas de estudio (44.4 %) y del seguimiento del rendimiento del personal académico (43.9 %). El seguimiento de las evaluaciones de los educandos adultos (34.8 %) y la evaluación de las estructuras de los mismos (22.8 %) fueron elegidas por un número mucho menor de instituciones participantes.

**FIGURA 10 Procedimientos de garantía de calidad del aprendizaje a lo largo de la vida en las IES**

**¿Qué procedimientos específicos y sistemáticos de garantía de calidad se han desarrollado para las oportunidades de ALV? (Son posibles varias respuestas) (n=236)**



UIL StatLink: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig10](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig10)

Un porcentaje muy pequeño de las IES participantes (0.04 %) respondió que contaba con “otros” procedimientos de garantía de calidad para el ALV. Estos “otros” procedimientos incluían modelos independientes de medición de los logros del aprendizaje; diferentes formas de evaluación, encuestas y procedimientos para mejorar el apoyo; y visitas a los centros. También se citaron la evaluación de las prácticas, las presentaciones de los educandos en conferencias y los estudios de impacto de los egresados. Algunas instituciones británicas afirman que la calidad se garantiza a través de un centro de apoyo específico para la formación continua de adultos y medidas específicas de rendimiento para estudiantes negros, asiáticos y de minorías étnicas (BAME, por sus siglas en inglés).

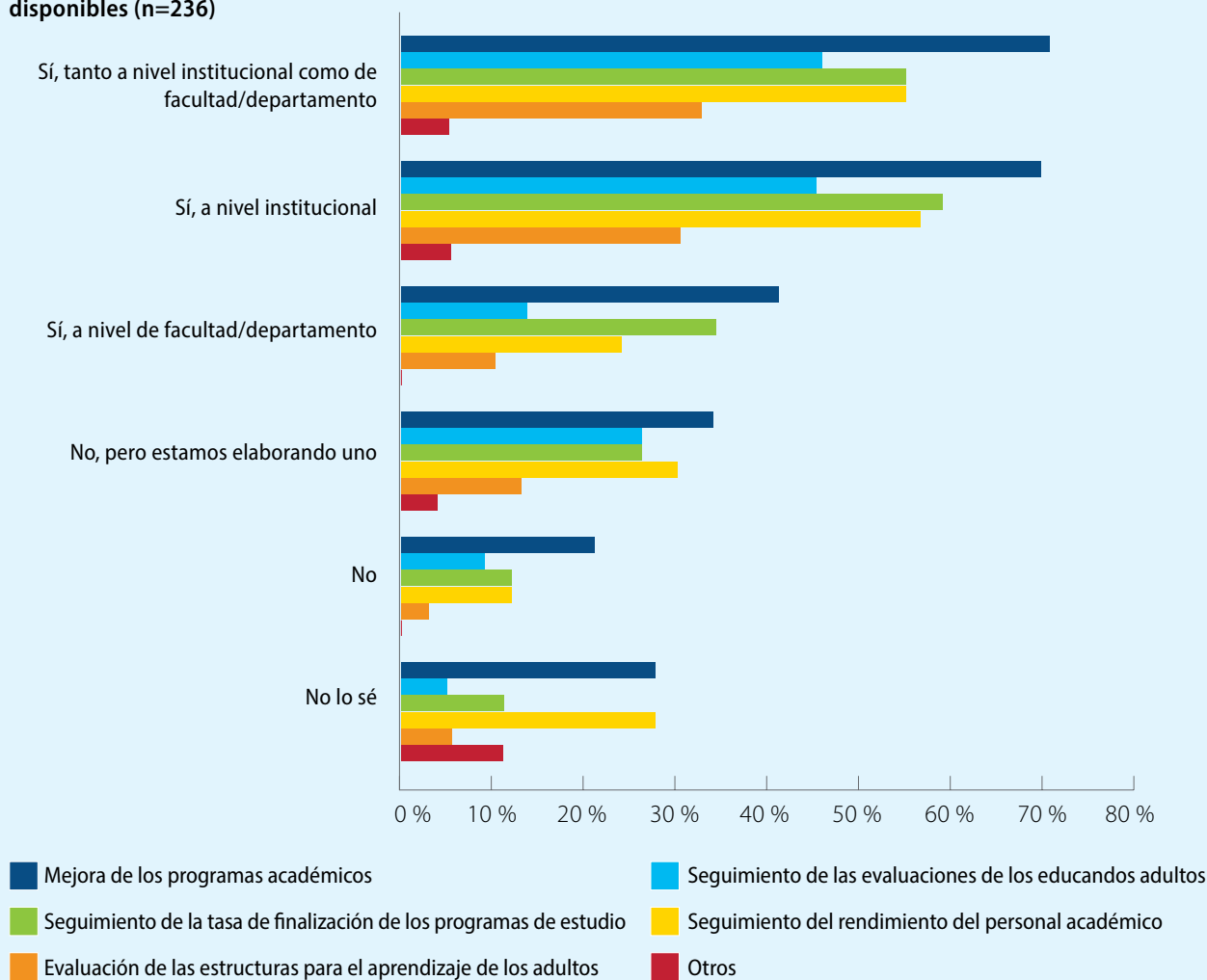
Las estrategias institucionales de ALV tienen, al igual que otros aspectos de la implementación del ALV en las IES, un efecto de apoyo a la implementación sistemática del aprendizaje a lo largo de la vida en las IES. Como se indica en la **Figura 11**, esta influencia positiva también es evidente en los procedimientos de garantía de calidad de la oferta de ALV, que es más probable que existan en aquellas IES que cuentan con una estrategia de ALV, especialmente a nivel institucional o en ambos, tanto a

nivel institucional como de facultad/departamento. De las IES participantes en estas dos categorías, más de dos tercios afirmaron que mejoran los programas académicos basándose en el seguimiento de garantía de calidad (71.1 % y 70.1 %, respectivamente) y más de la mitad afirmaron que utilizan procedimientos de garantía de calidad para controlar las tasas de finalización (55.2 % y 59.2 %, respectivamente) y el rendimiento del personal académico (55.2 % y 56.2 %, respectivamente).

El patrón cambia significativamente en las IES que sólo cuentan con una estrategia de ALV a nivel de facultad/departamento, donde la mejora de los programas académicos desciende al 41.3 %, el seguimiento de las tasas de finalización de estudios al 34.4 % y el rendimiento del personal académico al 24.1 %. La probabilidad de contar con procedimientos sistemáticos de garantía de calidad desciende aún más en las IES que respondieron no saber si existe una estrategia de ALV en su institución, y es menor en las IES que no cuentan con una estrategia de ALV relevante. Estos resultados sugieren que existe una estrecha relación entre las estrategias institucionales de ALV y el nivel de avance en lo que se refiere a procedimientos de garantía de calidad.

FIGURA 11 Relación entre la estrategia de ALV de las IES y los mecanismos de garantía de calidad

## Relación entre la existencia de una estrategia institucional de ALV y los procedimientos de garantía de calidad disponibles (n=236)



UIL StatLink: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig11](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig11)

## RECUADRO 5 Ejemplo de garantía de calidad para la oferta de aprendizaje a lo largo de la vida

La **Escuela de Educación Profesional y Continua de la Universidad de Hong Kong** (HKU SPACE, por sus siglas en inglés), de la República Popular China, es uno de los primeros proveedores de formación continua que ha desarrollado un sistema integral de GC con una perspectiva de ALV. Los mecanismos de GC se formalizaron a partir de 1999, y se revisan y adaptan periódicamente para satisfacer los cambiantes requisitos educativos, abarcando tanto los programas de grado como los de subgrado, así como la oferta a tiempo completo y a tiempo parcial. Los principales mecanismos de GC se describen en el manual de garantía de calidad de HKU SPACE (HKU Space, 2016a), que define varios medios, incluida la validación y revisión del diseño y los contenidos de los programas, la contratación y retención de personal bien calificado y la supervisión de la calidad de la enseñanza, la disposición de instalaciones de primer nivel para la enseñanza y el aprendizaje, la cuidadosa moderación del nivel académico general y la supervisión periódica de los programas por parte de los comités académicos pertinentes. Teniendo en cuenta las diferentes necesidades de los educandos adultos a tiempo completo y a tiempo parcial, el manual de GC se ha adaptado para los programas de pregrado a tiempo completo, ofrecidos por los colegios comunitarios (HKU Space, 2016b).

### 3.4 Fortalezas y retos de la aplicación del aprendizaje a lo largo de la vida

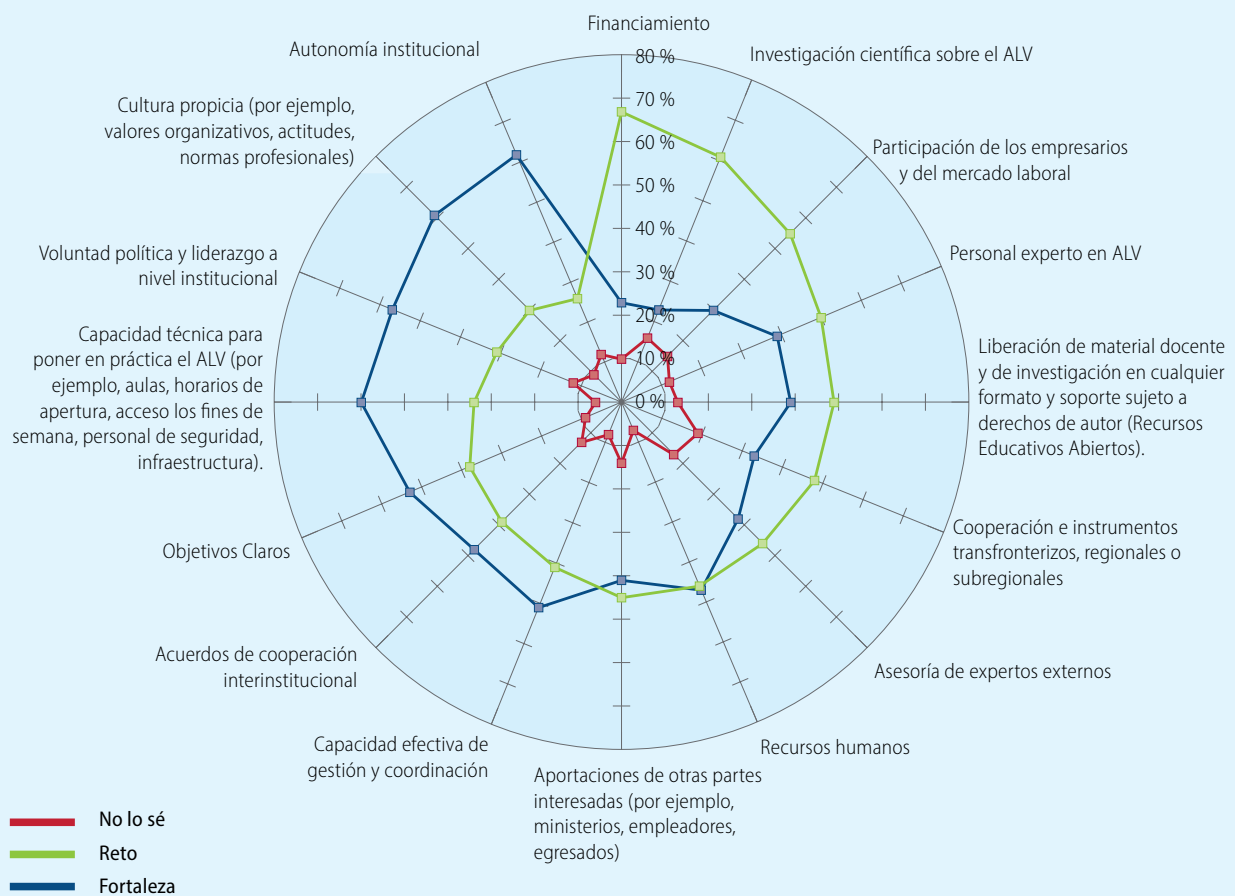
La implementación del ALV en el sector de la enseñanza superior requiere un entorno propicio, tanto a nivel nacional como dentro de las instituciones. Las IES operan dentro de un contexto nacional y local particular que influye en su funcionamiento en relación, por ejemplo, con su nivel de autonomía o dependencia del gobierno, la voluntad política de promover el ALV y el gasto público en educación superior. Además, hay una serie de factores institucionales que afectan a la implementación del ALV, como el compromiso de los líderes con el ALV, los valores organizativos, las estructuras de gestión eficaces y las instalaciones y servicios técnicos, entre muchos otros. Todas estas características pueden constituir puntos fuertes o desafíos para promover ampliamente el ALV en la educación superior. La identificación de estos factores

puede ayudar a interpretar los complejos entornos en los que operan las IES y es clave para apoyar el desarrollo de las respectivas intervenciones estratégicas tanto a nivel político como dentro de las instituciones.

Por tanto, se pidió a los participantes en la encuesta que identificaran las características que consideraban puntos fuertes o retos para la implementación del ALV. Como se ilustra en la **Figura 12**, ninguno de los puntos propuestos puede considerarse en general un “punto fuerte” o un “reto” para las IES, sino que su percepción depende en gran medida del contexto de cada institución. No obstante, existen algunas tendencias generales: los tres puntos fuertes más relevantes para la implementación del ALV en las IES son la autonomía institucional (61.7 %), una cultura propicia (por ejemplo, valores organizativos, actitudes y normas profesionales) (60.9 %), y la capacidad técnica para implementar el aprendizaje a lo largo de la vida (es decir, aulas, horarios de apertura, acceso los fines de semana,

**FIGURA 12 Puntos fuertes y retos de las IES en la implementación del aprendizaje a lo largo de la vida**

¿Cuáles son los puntos fuertes y los retos a los que se enfrenta al implementar el ALV en su institución?



UIL StatLink: [bit.ly/UII\\_HEI-LLL\\_fig12](http://bit.ly/UII_HEI-LLL_fig12)

personal de seguridad, infraestructura, etc.) (59.9 %). Le siguen de cerca la voluntad política y el liderazgo a nivel institucional, que fue seleccionado como punto fuerte por el 57.1% de las IES.

Los retos más comunes para la implementación del ALV son el financiamiento (66.9 %), la investigación científica sobre el ALV (61.4 %) y la participación de los empresarios/mercado laboral (55.1 %).

No se observan grandes diferencias al examinar los datos por regiones; sin embargo, el financiamiento es un reto más pronunciado para las IES de África (81.2 %) y América Latina y el Caribe (73.3 %) en comparación con el resultado global (66.9 %). Además, las IES que cuentan con una estrategia institucional de ALV (ya sea a nivel institucional o tanto institucional como de facultad/departamento) son mucho más propensas a identificar objetivos claros como un punto fuerte (65.3 % y 68.4 %, respectivamente) en comparación con las IES que no cuentan con una estrategia de ALV (18.2 %) o las que afirmaron estar en proceso de desarrollar una (30.3 %).

Se observa una pauta similar con la capacidad de gestión y coordinación eficaz, considerada un punto fuerte por el 67.1 % de las IES que cuentan con una estrategia de ALV a ambos niveles, en comparación con el 27.3 % de las IES sin estrategia. También se obtuvieron resultados similares en el caso de la voluntad política, el liderazgo y la cultura favorable, que se consideraron puntos fuertes con mucha más frecuencia entre las IES que contaban con una estrategia de ALV. Estos resultados subrayan aún más la importancia de una estrategia de ALV para apoyar la implementación efectiva del ALV.

### 3.5 Resumen de los resultados principales

En este capítulo se analizaron más detenidamente las condiciones y prácticas institucionales de implementación del ALV, centrándose en las estructuras de gobierno, los mecanismos de financiamiento y la garantía de calidad. Las secciones sobre estas áreas operativas se complementaron con datos sobre los puntos fuertes y los retos a los que se enfrentan las IES a la hora de implementar el ALV.

Convertirse en una "Institución de aprendizaje a lo largo de la vida" requiere un proceso de transformación supervisado idealmente por la dirección de la IES y apoyado por todas las facultades, unidades administrativas, personal y asociados. Para garantizar un enfoque bien coordinado de toda la institución, las IES deben establecer una estructura operativa que garantice la participación y colaboración de las distintas partes interesadas. La creación de una unidad central (interna o externa) que asuma la responsabilidad de la participación en el ALV puede ser muy útil para la coordinación interna.

Más del 53 % de las IES afirmaron contar con una unidad dedicada al ALV, con funciones que van desde *ofrecer y promocionar programas educativos y de formación para el desarrollo de planes de estudio y la inclusión con la comunidad, facilitar vías de aprendizaje flexibles y mejorar la empleabilidad de los graduados y las tareas de investigación*, entre otros.

Dado el amplio alcance del aprendizaje a lo largo de la vida y la variedad de tareas operativas relacionadas, es poco probable que una sola unidad pueda abarcarlas todas plenamente. En consecuencia, la finalidad de una unidad dedicada al aprendizaje a lo largo de la vida sería la coordinación y estaría estrechamente vinculada a las facultades y otras unidades especializadas dentro de la IES. La unidad puede participar en la investigación sobre el ALV, por ejemplo, o colaborar con el centro de orientación profesional para mejorar las cualificaciones de los graduados; alternatively, puede trabajar con una unidad de extensión para ofrecer formación a la comunidad o con el departamento de recursos humanos para apoyar el desarrollo del personal. Las principales funciones de las unidades dedicadas al ALV en la muestra, tal y como indican los datos de la encuesta, están fuertemente vinculadas al ámbito de la formación continua y la formación profesional.

Cuando se trata de financiar el ALV, hay que tener en cuenta las tendencias financieras generales que afectan al sector de la educación superior, no sólo porque configuran el funcionamiento básico de las IES sino también porque influyen en sus prioridades para la implementación del ALV. A nivel institucional, las cuotas académicas de los cursos de ALV y los servicios a demanda constituyen fuentes de financiamiento relevantes, lo que significa que la provisión de ALV también se considera una actividad generadora de ingresos (para cubrir costos o incluso con ánimo de lucro). Además, el autofinanciamiento (partida asignada dentro del presupuesto ordinario), el financiamiento público específico para el ALV y las donaciones son otras fuentes de financiamiento comunes, lo que demuestra que las IES dependen de múltiples instrumentos financieros para subvencionar sus actividades de ALV.

Otra área operativa importante para promover el ALV en la enseñanza superior es la garantía de calidad. Aunque la GC en el ALV está menos avanzada que en los estudios tradicionales (en cuanto a estrategias internacionales, marcos y mecanismos específicos), los datos de la encuesta muestran que en las IES se aplican varios procedimientos sistemáticos para garantizar y mejorar la calidad de los programas de ALV. Un poco más del 59 % de las instituciones encuestadas confirmaron que cuentan con dichos procedimientos, siendo las medidas más comunes la mejora de los programas académicos, el seguimiento de las tasas de finalización de los programas de estudio y el seguimiento del rendimiento del personal académico. Los datos de la encuesta también mostraron una relación positiva entre haber establecido

procedimientos sistemáticos de garantía de calidad para la oferta de ALV y disponer de una estrategia de ALV, especialmente a nivel institucional o tanto a nivel institucional como de facultad/departamento. Esto subraya aún más la importancia de las estrategias globales para garantizar un enfoque integral de la aplicación del ALV.

Al analizar los puntos fuertes y los retos para la implementación del ALV en la enseñanza superior, los resultados de la encuesta mostraron que las IES consideran que la autonomía institucional, una cultura favorable y la voluntad política y el liderazgo a nivel institucional son puntos fuertes importantes, todos los cuales contribuyen a crear un entorno propicio para el ALV y subrayan la necesidad de un compromiso general para su implementación con éxito. Por último, el mayor reto al momento de implementar programas de ALV es el financiamiento, haciendo necesario que las IES recurran a diversas fuentes para financiar sus actividades de ALV.

## 4 Ampliación del acceso mediante la diversificación y la flexibilidad

Históricamente, las instituciones de enseñanza superior han estado reservadas a las élites sociales (Allais et al., 2020). Sin embargo, desde finales del siglo XX, en muchas partes del mundo se ha producido una masificación de la enseñanza superior (Tight, 2019; Trow, 2000). La aparición de la economía del conocimiento en las sociedades postindustriales, así como el crecimiento de las clases medias en los países en desarrollo, ha provocado un aumento significativo de la demanda de educación superior y, en consecuencia, la expansión del sector terciario, incluido un aumento de las IES privadas, especialmente en África (Altbach et al., 2009). Esto, unido a las políticas centradas en el acceso y la equidad en muchos países industrializados, ha dado lugar a que las tasas de matriculación en las IES hayan aumentado constantemente en las últimas décadas (Bowl y Bathmaker, 2016). De hecho, la matriculación mundial en la educación terciaria ha crecido más del doble desde el año 2000, con aproximadamente 230 millones de estudiantes matriculados actualmente en cursos de educación superior (UIS, Instituto de Estadística de la UNESCO, por sus siglas en inglés, 2022) y se espera que casi 600 millones estén matriculados para 2040 (Calderón, 2018). Aunque esta masificación ha facilitado la participación de nuevos alumnos, los grupos tradicionalmente subrepresentados siguen enfrentándose a barreras para acceder a la educación superior (Martin y Godonoga, 2020).

El acceso más amplio es una cuestión que concierne tanto a los estudios tradicionales (programas de licenciatura, maestría y doctorado) como a las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (incluida la formación continua, las conferencias públicas, las actividades de extensión comunitaria, etc.) en la enseñanza superior. En las últimas décadas, las IES han procurado que su alumnado sea más diverso e inclusivo, acogiendo a educandos de orígenes más diversos, incluidos alumnos de entornos no académicos y vulnerables. En particular, las iniciativas se han centrado con éxito en lograr la paridad de género (Bowl y Bathmaker, 2016); en la actualidad, la mayoría de la población mundial de estudiantes universitarios son mujeres (Times Higher Education e IESALC, 2022). En la actualidad, las IES de muchos países también se dirigen a estudiantes de otros grupos subrepresentados, especialmente alumnos de más edad (por lo general, de 25 años o más en el momento de la matrícula) que no proceden directamente de la educación secundaria y, por tanto, se consideran “estudiantes no tradicionales”. Otros grupos destinatarios son las minorías étnicas, los adultos mayores y los inmigrantes, así como

los educandos que trabajan a tiempo completo o tienen necesidades especiales o responsabilidades asistenciales (Gilardi y Guglielmetti, 2011).

En los países industrializados en particular, las IES están sometidas a presiones cada vez mayores para adaptarse al cambiante mercado laboral (Gallacher y Osborne, 2005) y, por tanto, se dirigen a los desempleados (a largo plazo) y a los trabajadores que necesitan adquirir y mejorar sus cualificaciones (Chiřiba, 2012; De Viron y Davies, 2015). Dado este cambio de enfoque, la noción de educando no tradicional también se ha ampliado. Los “estudiantes mayores”, por ejemplo, pueden incluir ahora a personas con diferentes historiales educativos y experiencias de vida que tienen diversas necesidades de aprendizaje y, por tanto, se enfrentan a innumerables retos al momento de acceder y completar la educación superior (Bowl y Bathmaker, 2016). Esto sugiere que es necesaria una comprensión más matizada y contextualmente específica de los educandos no tradicionales para garantizar que la educación superior siga siendo accesible a un grupo demográfico más amplio.

Para lograr lo anterior, las IES deben pasar del modelo tradicional de oferta educativa a otro basado en la demanda, que responda a las necesidades de los educandos y aproveche su aprendizaje previo (Atchoarena, 2021). Crear una oferta más flexible y centrada en el educando es fundamental para dar cabida a los diversos orígenes de los estudiantes no tradicionales, sus compromisos profesionales y personales adicionales, y sus diferentes estilos de aprendizaje y experiencias de vida previas (Guri-Rosenblit et al., 2007; Tight, 2019). Esto puede lograrse ofreciendo una mayor flexibilidad en cuanto al lugar, el ritmo y el calendario de impartición (Chen, 2003). Las opciones de estudio a tiempo parcial, por la noche o en fin de semana, y la posibilidad de alternar entre diferentes modalidades de estudio, permiten a los educandos combinar sus estudios con otros compromisos, mientras que los cursos de corta duración y las opciones de estudio modular suponen una carga menor para el tiempo y la economía de los educandos. Este cambio en la forma en que se imparte el aprendizaje también exige avanzar hacia contenidos, metodologías y evaluaciones más participativos y dirigidos por los educandos (Vargas, 2014), lo que implica incorporar formas de conocimiento no occidentales e indígenas y descolonizar los planes de estudio, promover la enseñanza y el aprendizaje basados en el lugar en que se efectúan, y reconocer las experiencias vividas de las minorías étnicas y lingüísticas, garantizando su representación en todos los niveles de la institución.



Las vías de aprendizaje flexibles, como los cursos puente o de acceso, son una herramienta importante para ampliar dicho acceso, ya que aumentan el número de puntos de entrada y reentrada para todas las edades y niveles educativos y, por lo tanto, pueden permitir el acceso a la educación superior a educandos sin certificados de conclusión de estudios tradicionales u otras cualificaciones formales (Martin y Godonoga, 2020). Un ingrediente esencial para establecer con éxito vías de aprendizaje flexibles es el reconocimiento, la validación y la acreditación (RVA) de toda la gama de conocimientos, aptitudes y actitudes que las personas han obtenido en diversos contextos y por diversos medios a lo largo de las distintas fases de su vida, incluso en contextos de educación no formal e informal (UIL, 2012). Algunos países han establecido procedimientos nacionales formalizados para el RVA (también denominado “reconocimiento del aprendizaje previo”; RAP), que evalúan las habilidades y conocimientos de los educandos en relación con los marcos nacionales de cualificación (MNC), los sistemas de ámbito nacional que definen y certifican el nivel de conocimientos y competencias alcanzado y según los cuales el aprendizaje informal y no formal de los educandos se correlaciona con una cualificación formal.

Del mismo modo, los sistemas de acumulación y transferencia de créditos (CATS, por sus siglas en inglés) permiten a los educandos la transición entre programas, instituciones e incluso entre sectores de formación profesional y enseñanza superior (CEDEFOP, 2017). En estos casos, los créditos obtenidos en un programa de grado o institución son reconocidos por otra como equivalentes a los suyos, lo que permite la progresión de los educandos de una manera rentable y eficaz en el tiempo.

Los RVA, RAP y CATS suelen sistematizarse a nivel institucional; como resultado, estos términos no siempre se utilizan de manera uniforme, incluso dentro de un mismo país (Unger y Zaussinger, 2018). Esto hace que una evaluación comparativa de las diferentes prácticas entre instituciones y países sea especialmente difícil. Por lo tanto, los procedimientos de garantía de calidad, que supervisan estos sistemas y herramientas de RVA, y que garantizan que el itinerario o curso cumple con los estándares institucionales y nacionales, son particularmente importantes. También es crucial simplificar estos mecanismos para garantizar que la progresión de los educandos no se vea perjudicada por el hecho de que los organismos de garantía de la calidad no reconozcan los itinerarios alternativos que los estudiantes han decidido seguir (Martin y Godonoga, 2020).

Esta “interpretación amplia” de las vías de aprendizaje flexibles también incluye la prestación de servicios de información, orientación y asesoramiento (Moitus et al., 2020). Ofrecidos por las IES individuales o a escala nacional, estos servicios ayudan a los educandos a tomar decisiones informadas sobre sus programas de

estudio, cómo acceder a ayudas económicas y cómo compaginar sus estudios con otros compromisos (Martin y Godonoga, 2020). Este apoyo es crucial para la retención de los educandos no tradicionales, quienes suelen ser más propensos a abandonar los estudios, una tendencia que se ha relacionado con su sensación de alienación hacia la cultura de la educación superior, especialmente después de una ausencia prolongada de los entornos de aprendizaje formal (Reay et al., 2010; Chitturu, 2016; Abrahams y Witbooi, 2016).

También son clave para el aumento de las oportunidades de aprendizaje flexible las herramientas de aprendizaje digital y en línea (Unger y Zaussinger, 2018). Más rentable y de mayor alcance que la oferta tradicional presencial en el campus, la enseñanza en línea permite a los educandos de zonas remotas, con responsabilidades familiares o con un empleo a tiempo completo aprender cómo y cuándo les convenga (Chawinga y Zoize, 2016).

No obstante, la pandemia de la COVID-19 llamó la atención sobre los aspectos positivos y negativos del aprendizaje digital, destacando las desventajas a las que se enfrentan los educandos que no pueden acceder o utilizar internet u otras herramientas TIC (Tecnologías de la información y la comunicación), y que no tienen acceso a un entorno de aprendizaje adecuado (Enoch y Soker, 2006; Miller y Lu, 2003). Otras preocupaciones se relacionan con la equidad y la coherencia entre los distintos modos de aprendizaje (Atchoarena, 2021). A menos que se pueda lograr una paridad de estima entre las cualificaciones obtenidas presencialmente en el campus y las logradas a través del aprendizaje digital, el aprendizaje en línea puede exacerbar aún más el ya estratificado sistema de educación superior y contribuir a que los educandos no tradicionales sean “dirigidos hacia formas más nuevas y menos prestigiosas de educación superior” (Bowl y Bathmaker, 2016, p. 146). Las credenciales alternativas y digitales pueden desempeñar un papel importante para superar este reto, ya que validan el aprendizaje realizado fuera de los programas de grado tradicionales, incluso a través del aprendizaje en línea o híbrido (Lemoine y Richardson, 2015; Matkin, 2018).

Las medidas expuestas hasta ahora en este capítulo, que abarcan disposiciones y vías de aprendizaje flexibles, políticas y marcos institucionales y nacionales, disposiciones de orientación y aprendizaje asistido por la tecnología, abordan muchos de los obstáculos prácticos a los que pueden enfrentarse los educandos de grupos subrepresentados y desfavorecidos al (re)incorporarse a la educación superior. Sin embargo, para que las IES se conviertan en instituciones de aprendizaje a lo largo de la vida, es necesaria una revisión más profunda de sus planteamientos tradicionales de enseñanza, aprendizaje e investigación. Un enfoque de la educación superior basado en el aprendizaje a lo largo de la vida exige que las IES se comprometan plenamente con su “tercera misión”, que comprende la participación de la comunidad, la

colaboración con instituciones públicas y con el sector privado y, más ampliamente, sus responsabilidades sociales y sus esfuerzos por ofrecer oportunidades de ALV a todos los miembros de la sociedad.

En las siguientes secciones de este capítulo se presentan y analizan los resultados de la encuesta sobre la ampliación del acceso al ALV en la educación superior. Comienza con un examen general de los grupos a los que se dirigen estas actividades, identificando los más y los menos priorizados. A continuación, se analiza la diversificación de la oferta de aprendizaje, incluidos los programas con y sin titulación, así como las credenciales alternativas. Esto enlaza bien con el tema de las vías de aprendizaje flexibles, ya que los resultados de la encuesta incluyen datos sobre las respectivas políticas institucionales y las disposiciones de orientación, así como los mecanismos específicos de admisión y los itinerarios de transferencia disponibles en las IES. Los resultados de la encuesta sobre el uso de las tecnologías digitales también incluyen datos sobre la oferta de cursos en línea masivos y abiertos (MOOC), que han ganado popularidad durante la última década.

La última sección de este capítulo está dedicada a las responsabilidades sociales y las asociaciones locales de las IES, incluida su contribución al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. En este contexto, se presentan datos sobre el modo en que las IES colaboran con las partes interesadas de sus comunidades locales, así como con el sector privado, como parte de su tercera misión.

#### 4.1 Llegar a los educandos no tradicionales y a los grupos vulnerables

La población estudiantil está cambiando, lo que en parte está relacionado con la diversificación de las instituciones del sector de la enseñanza superior (incluida la proliferación de universidades abiertas y a distancia). Al mismo tiempo, muchas IES están modificando su funcionamiento para incluir una oferta de aprendizaje más flexible. Cada vez reconocen más a los educandos no tradicionales como grupos destinatarios de la enseñanza superior y facilitan su participación ofreciendo cursos de ciclo corto, programas en línea, credenciales alternativas e itinerarios flexibles. Para averiguar a qué educandos se dirigen ahora las IES, en la encuesta internacional se pidió a los encuestados que clasificaran a los distintos grupos según sus prioridades en cuanto a la oferta de ALV (**Figura 13**).

Los tres principales grupos destinatarios que las IES señalaron como prioritarios para las actividades de aprendizaje a lo largo de la vida ("fuertemente" o "hasta cierto punto") son los siguientes: *trabajadores que necesitan adquirir, mejorar sus cualificaciones* (89 %), *organizaciones públicas y privadas* (84 %) y *mujeres* (82 %). La mayoría

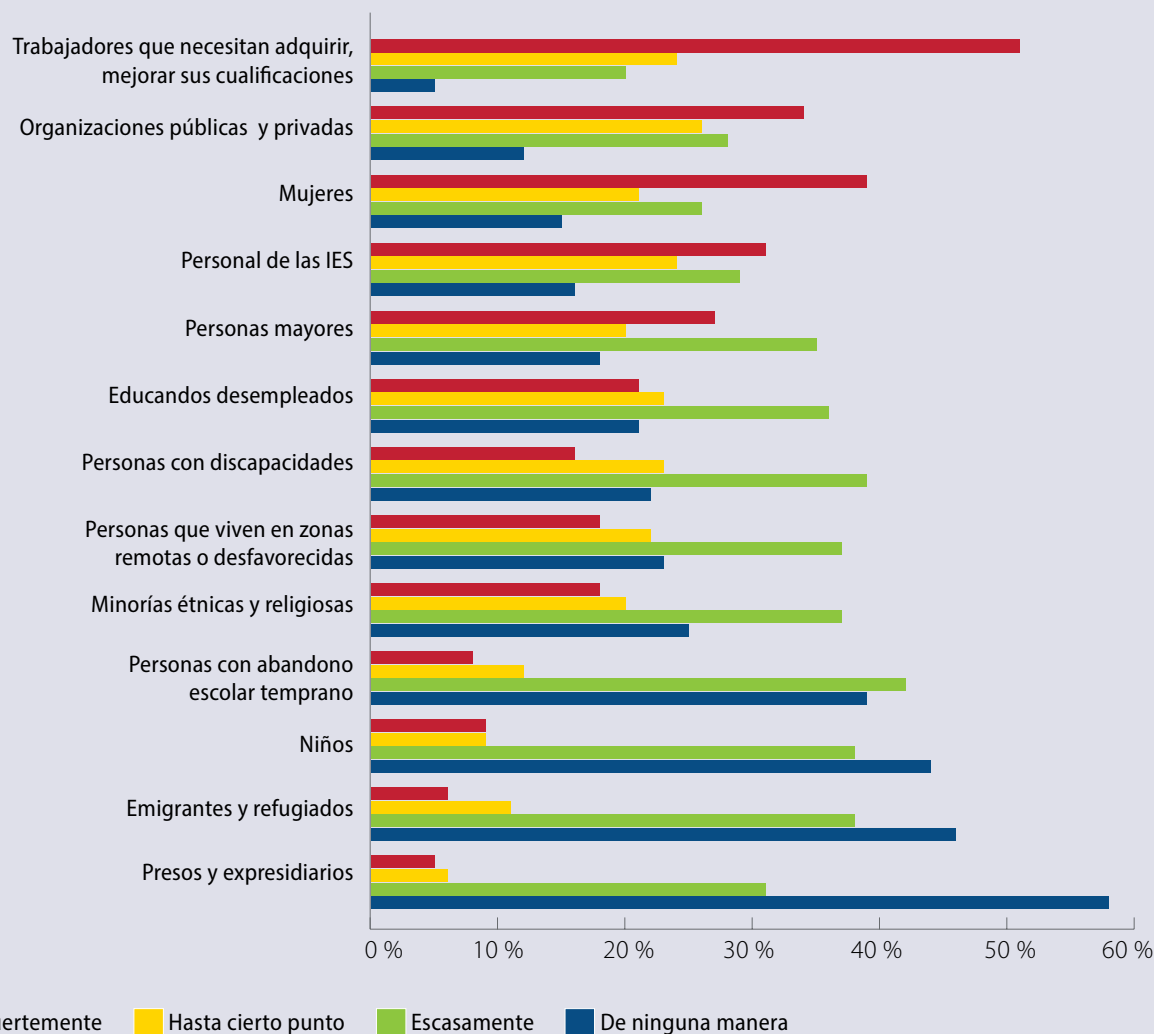
de las IES participantes también informaron que sus actividades de ALV se centran en el personal de las IES, ya que el 80.2 % afirmó que daba mucha o bastante prioridad a este colectivo.

En comparación, *las personas mayores, los estudiantes desempleados y las personas con discapacidades* fueron objeto de menor atención, ya que alrededor del 60% de las IES participantes informaron que daban prioridad a estos grupos. Un poco más de la mitad de los encuestados indicaron que las actividades de aprendizaje a lo largo de la vida de su institución dan prioridad a las *personas que viven en zonas remotas o desfavorecidas*, y un porcentaje similar se dirige a *minorías étnicas y religiosas*. *Los que abandonan prematuramente la escuela, los niños, y migrantes y refugiados* son un grupo destinatario aún menos importante para la mayoría de las IES participantes: la mayoría afirmó que estos grupos eran "escasamente" o "no" considerados como destinatarios.

El grupo menos prioritario eran los *presos y ex presidiarios*: el 75.2 % de los encuestados indicaron que su atención era escasa o nula. Estos resultados sugieren que, en general, se da menos prioridad a los grupos más vulnerables, mientras que las actividades orientadas al mercado laboral, los desempleados, las organizaciones asociadas, así como la formación del personal de las IES, se han convertido en el centro de los programas de aprendizaje a lo largo de la vida de las IES.

En general, no se observaron diferencias significativas en la mayoría de las IES participantes en cuanto a la oferta de aprendizaje presencial, abierto y a distancia o mixto para los distintos grupos de educandos. Las disparidades surgen cuando se tienen en cuenta grupos vulnerables específicos. Las IES abiertas y a distancia se dirigen en mayor medida a los presidiarios y ex presidiarios (alrededor del 45 % de este tipo de instituciones indicaron dar prioridad a este grupo, en comparación con el 22 % de las IES universitarias y el 25 % de las mixtas). Las IES abiertas y a distancia también se decantan ligeramente más por los niños y los jóvenes que abandonan prematuramente los estudios que sus homólogas mixtas o de sistema presencial.

En general, las IES abiertas y a distancia dan prioridad a una gama más amplia de grupos destinatarios que las instituciones de modalidad mixta y de sistema presencial, lo que sugiere que las actividades de ALV de las primeras llegan a un público más diverso y son más accesibles a los grupos subrepresentados. Esto también se refleja en los datos de la encuesta sobre el porcentaje medio global del alumnado que participa en actividades de ALV: las IES a distancia y abiertas participantes declararon los porcentajes más altos, con un 51.6 % (IES a distancia) y un 46.44 % (IES abiertas), respectivamente, mientras que las IES de sistema presencial tuvieron una tasa media de participación del 26.3 %.

**FIGURA 13 Grupos destinatarios prioritarios de las actividades de ALV****¿En qué medida se dirige su institución a los siguientes grupos a través de sus actividades de ALV?**UIL StatLink: [bit.ly/UII\\_HEI-LLL\\_fig13](https://bit.ly/UII_HEI-LLL_fig13)

## 4.2 Oferta de aprendizaje diversificada

Con el fin de facilitar el acceso y la participación de los educandos y de satisfacer sus diversas necesidades de aprendizaje, las IES deben garantizar que su oferta sea flexible (Chen, 2003; Tight, 2019). Estas disposiciones flexibles suelen incluir el estudio en fin de semana, por la noche y a tiempo parcial, así como el aprendizaje en línea y combinado, que permite a los educandos estudiar a su propio ritmo y es especialmente importante para los educandos con otros compromisos profesionales o personales. Además de la flexibilidad en cuanto a horarios, lugares y modalidades de aprendizaje, hay que ofrecer programas más cortos y cursos con estructuras modulares, además de los programas de grado tradicionales. En la última década, ha aumentado la demanda de programas sin titulación y credenciales alternativas, que certifican

los resultados del aprendizaje y, en el mejor de los casos, están vinculadas a vías de aprendizaje flexibles, lo que permite la progresión dentro de una vía académica o la transición a otros campos. Entre las credenciales alternativas digitales y no digitales figuran los certificados académicos, las certificaciones de la industria, las licencias profesionales, las credencializaciones digitales y las micro credenciales, estas últimas objeto de especial atención en los últimos años. Las micro credenciales “suelen centrarse en un conjunto específico de resultados de aprendizaje en un ámbito de aprendizaje limitado”, implican “una evaluación basada en normas claramente definidas” y tienen un valor independiente (UNESCO, 2022b, p. 5f).

La creciente importancia de las micro credenciales también está relacionada con el rápido crecimiento de la oferta de aprendizaje en línea y semipresencial, incluidos

los MOOC, que permiten a las IES llegar a un público más amplio y son, por tanto, una valiosa fuente de ingresos. La impartición en línea de micro credenciales puede ser organizada directamente por las IES o junto con otros proveedores. Sin embargo, debido a los rápidos avances tecnológicos y a la profusión de nuevas formas de oferta de aprendizaje en línea, la gama de programas de enseñanza superior es cada vez más diversa y compleja. Esto conduce a una difuminación de los límites entre los programas de educación formal y no formal, ya que la condición de las micro credenciales dentro de la oferta de educación superior a menudo no está clara (la mayoría de las micro credenciales se clasifican actualmente como educación no formal) (OCDE, 2021b).

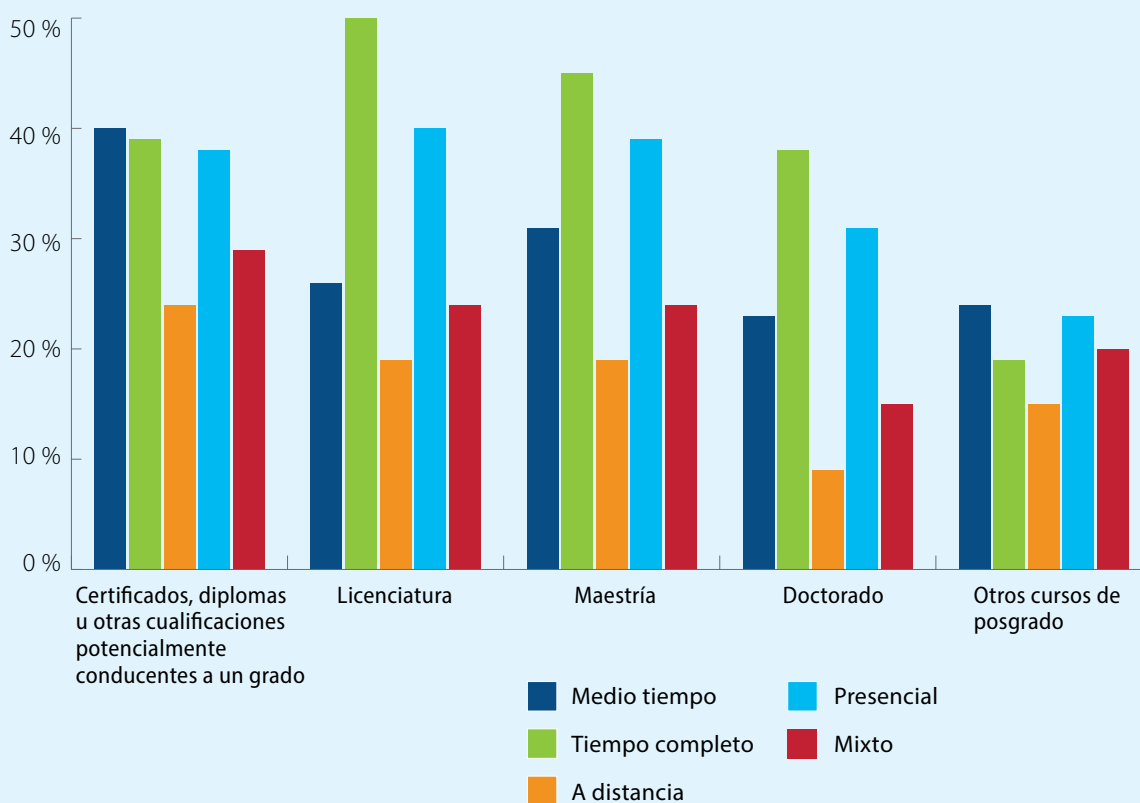
Las credenciales alternativas, y el aprendizaje en línea e híbrido que validan, desafían las estructuras convencionales de los programas de grado y ofrecen un modelo para una oferta más accesible y flexible. Además, dado que son opciones muy adecuadas para la adquisición y el perfeccionamiento profesional, a menudo se establecen en colaboración con las industrias y los empleadores como parte de los esfuerzos de las IES

por mejorar las competencias y la empleabilidad de los trabajadores. También tienen un enorme potencial para aumentar y ampliar el acceso a la educación superior de grupos tradicionalmente marginados (Moodie y Wheelahan, 2018). Sin embargo, aunque las credenciales alternativas se discuten ampliamente, hay poca evidencia de su implementación real dentro de las IES.

En la encuesta, el 70.3 % de las IES respondieron que ofrecen programas específicos para educandos adultos que pueden conducir a la obtención de un título de grado o posgrado. Aunque los resultados indican claramente que las principales formas de impartir programas de *licenciatura, maestría y doctorado* son a tiempo completo y presenciales, parece haber más flexibilidad para las titulaciones más cortas. Como muestra la **Figura 14**, *los certificados, diplomas u otras cualificaciones potencialmente conducentes a un título se ofrecen casi por igual a tiempo completo (39.4 %) y a tiempo parcial (39.9 %)*; en el caso de otros  *cursos de posgrado*, la oferta a tiempo parcial es más común que a tiempo completo (23.8 % y 18.8 %, respectivamente).

**FIGURA 14** Modalidades de impartición de programas de grado

¿Qué tipos de titulaciones y modalidades de enseñanza ofrece su institución? (Se pueden dar varias respuestas)

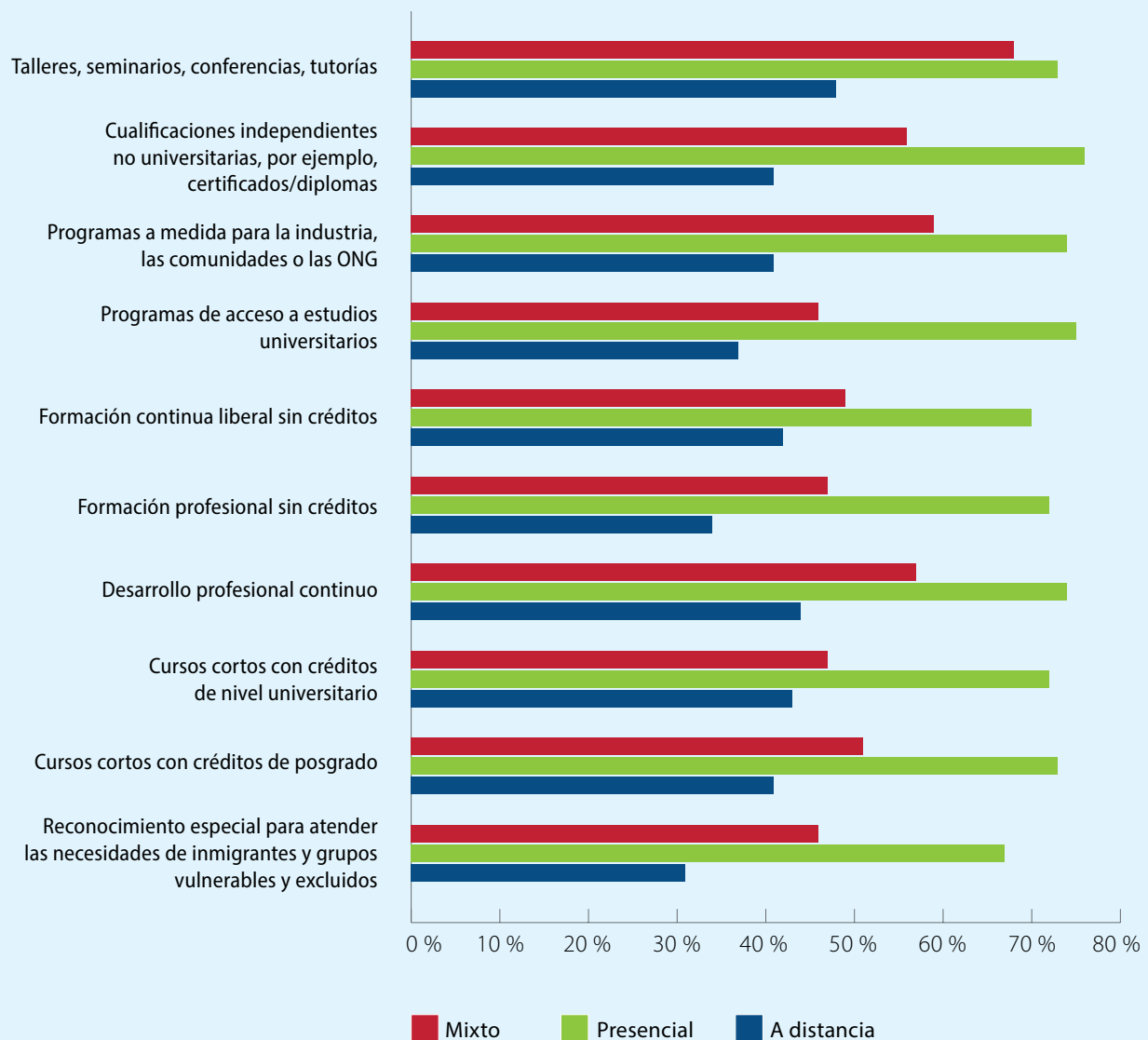


Trescientas de las 399 IES que participaron en la encuesta (75.2 %) informaron que ofrecían programas de aprendizaje que no conducían a la obtención de un grado. En cuanto a las modalidades de enseñanza, la opción más común para todos los programas era, por mucho, la enseñanza presencial. Los porcentajes de oferta presencial son bastante estables en todas las modalidades de programas enumeradas en la **Figura 15**: entre el 67.4 % en el caso de las *titulaciones con fines*

*especiales para satisfacer las necesidades de los inmigrantes y los grupos vulnerables y excluidos*, y el 75.7 % en el caso de los *programas de acceso que conducen a la matriculación en estudios de grado*. Las opciones de formación semipresencial y a distancia estaban disponibles en mucha menor medida. Las ofertas sin grado más populares eran talleres, seminarios, conferencias y tutorías, que se brindaban principalmente a través de la formación semipresencial (67.9 %) y a distancia (48.2 %).

**FIGURA 15** Modalidades de impartición de programas sin grado

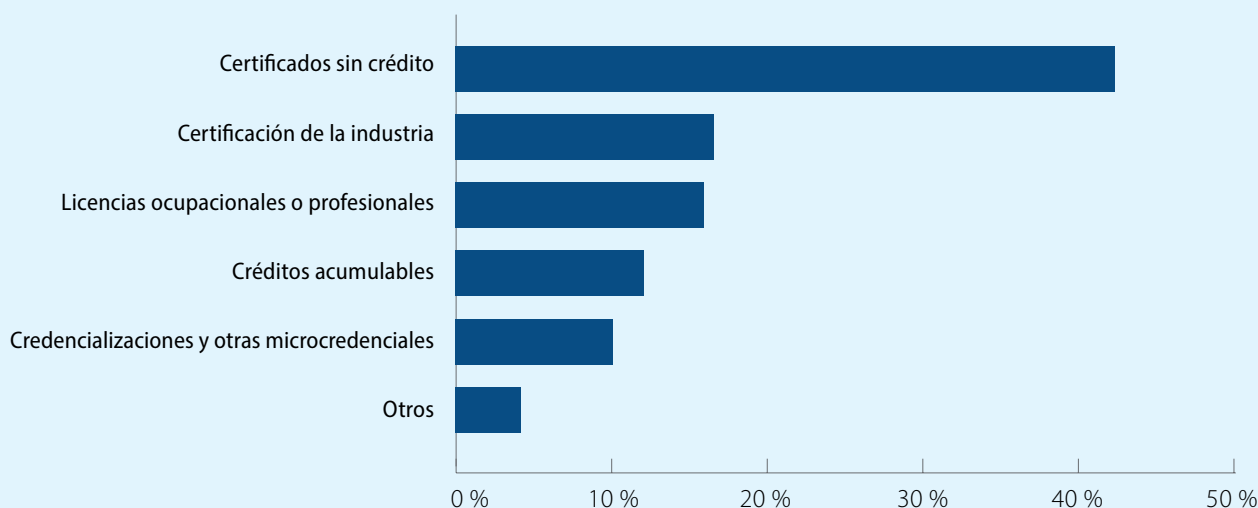
¿Cuáles son las modalidades de enseñanza disponibles para los siguientes programas?  
(Se admiten varias respuestas)



UIL StatLink: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig15](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig15)

FIGURA 16 Credenciales digitales y no digitales alternativas

**Credenciales digitales y no digitales alternativas ofrecidas más allá de los títulos, diplomas y certificados tradicionales (Se pueden dar varias respuestas) (n=218)**



UIL StatLink: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig16](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig16)

De las IES que participaron en la encuesta, el 54.6 % respondió que ofrecía al menos una forma de credenciales digitales y no digitales alternativas más allá de los títulos, diplomas y certificados tradicionales. Entre ellos, *los certificados sin créditos* eran las credenciales más comunes ofrecidas (43.9 %). Otras opciones eran las *certificaciones de la industria*, seleccionadas por el 17.5 % de las IES, seguidas de las *licencias ocupacionales o profesionales* (16.8 %), los *créditos acumulables* (12.8 %) y las *credencializaciones y otras microcredenciales* (10.8 %). Un pequeño número de encuestados (4.5 %) seleccionó otras credenciales, que, por ejemplo, incluyen “certificados de asistencia para algunos fines de formación” (véase la **Figura 16**).

### 4.3 Vías de aprendizaje flexibles

Las vías de aprendizaje flexibles son fundamentales para garantizar el acceso a la enseñanza superior y al ALV a un sector más amplio de la sociedad; entre estas se incluyen la articulación de programas, de los programas de base, de transición y de acceso abierto, que permiten a los educandos sin cualificaciones escolares tradicionales acceder a estudios de nivel terciario (Martin y Godonoga, 2020). El establecimiento exitoso de las vías de aprendizaje flexibles en las instituciones de enseñanza superior exige marcos y mecanismos respectivos a nivel nacional, incluidos reglamentos para la acumulación de créditos, sistemas de transferencia y admisión, y acuerdos

de transferencia interinstitucional. Dichas normativas permiten a los educandos cambiar entre distintas IES, y entre la formación profesional y la enseñanza superior, y aumentan la permeabilidad entre las estructuras de aprendizaje formal, no formal e informal (Brennan, 2021).

Como sugieren los resultados de una encuesta internacional sobre las vías de aprendizaje flexibles en la educación superior realizada por la UNESCO-IIEP en 2019, los países reconocen ampliamente la importancia de proporcionar oportunidades de formación continua para las personas y en ayudarles a aprovechar estas oportunidades. Si bien existe un fuerte compromiso con las vías de aprendizaje flexibles a nivel nacional, la gran mayoría de los países no tienen una política única sobre las vías de aprendizaje flexibles en vigor, sino que apoyan la flexibilidad a través de una combinación de políticas, particularmente dirigidas al desarrollo de sistemas de información y orientación, MNC y ALV. Sin embargo, las políticas para el reconocimiento del aprendizaje previo y la acumulación y transferencia de créditos están menos desarrolladas, lo que apunta a “la necesidad de que los sistemas de educación superior desarrollen la capacidad de reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, incluido el adquirido en el trabajo y otros entornos que propician el desarrollo del conocimiento” (UNESCO-IIEP, 2022, p. 44).

Otro reto es la armonización de las políticas y los instrumentos destinados a las vías de aprendizaje

flexibles. Mientras que los MNC de muchos países apoyan los vínculos entre la enseñanza superior y la formación profesional, siguen existiendo lagunas en lo que respecta a la integración de la educación para los adultos y el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. Es igualmente importante una sensibilidad y entendimiento institucional más amplio de las vías de aprendizaje flexibles, así como la disposición de mecanismos de orientación para los educandos, que son fundamentales para garantizar el acceso de los educandos no tradicionales a los programas de enseñanza superior y su progresión en ellos.

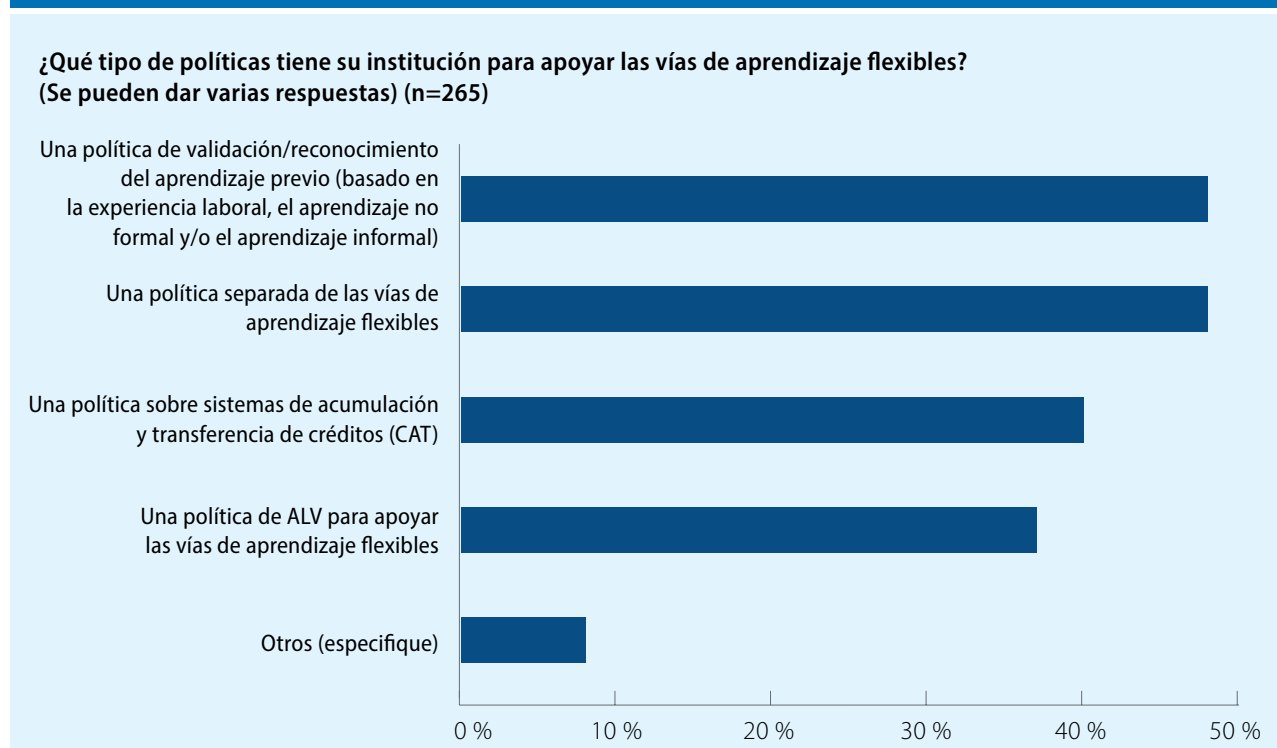
De las 399 IES que participaron en la encuesta para este informe, 265 instituciones (66.4 %) indicaron que contaban con políticas de apoyo a las vías de aprendizaje flexibles. Sin embargo, los porcentajes variaban significativamente según el tipo de institución: el 85.2 % de las instituciones privadas con ánimo de lucro declararon que contaban con una política en vigor, frente a alrededor del 66 % de las instituciones privadas sin ánimo de lucro y el mismo porcentaje de instituciones públicas con menos del 20 % de financiamiento privado. De las instituciones públicas con más de un 20 % de financiamiento privado, el 59.5 % contaba con una política en vigor para las vías de aprendizaje flexibles.

Cuando se les pidió que especificaran el tipo de política que aplicaban para apoyar a las vías de aprendizaje flexibles (**Figura 17**), el 47.7 % de las IES participantes afirmaron que contaban con una política específica

para las vías de aprendizaje flexibles y el mismo número indicó que contaban con una política relacionada con el reconocimiento del aprendizaje previo (RAP). Las políticas sobre sistemas de acumulación y transferencia de créditos (CAT) y las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida en apoyo de las vías de aprendizaje flexibles fueron algo menos frecuentes: se encontraban en alrededor del 40 % de las IES participantes. Un pequeño porcentaje afirmó contar con "otras" políticas de apoyo a estas vías (7.9 %).

En la encuesta también se hicieron preguntas sobre los objetivos de las IES participantes a la hora de implementar las vías de aprendizaje flexibles. Como se muestra en la **Figura 18**, las dos respuestas más seleccionadas fueron *ampliar la participación en la educación superior* (54.1 %) y *responder mejor a las diversas necesidades de los educandos adultos* (50.8 %). Entre los objetivos menos comunes se incluyen la *mejora del nivel general de educación y cualificaciones en la sociedad* (seleccionado por el 45.4 % de los encuestados), el *refuerzo de la progresión en los estudios* (43.6 %), la *facilitación de la (re)incorporación al mercado laboral y la progresión profesional* (41.3 %) y la *reducción de las tasas de abandono y el aumento de las tasas de finalización de los estudios* (36 %). Esta amplia distribución de respuestas indica que las IES participantes persiguen una serie de objetivos a través de sus vías de aprendizaje flexibles, aunque las cuestiones de la ampliación del acceso y la diversificación de la población estudiantil se priorizaron sobre las preocupaciones más prácticas de la orientación al mercado laboral y la pérdida de alumnos.

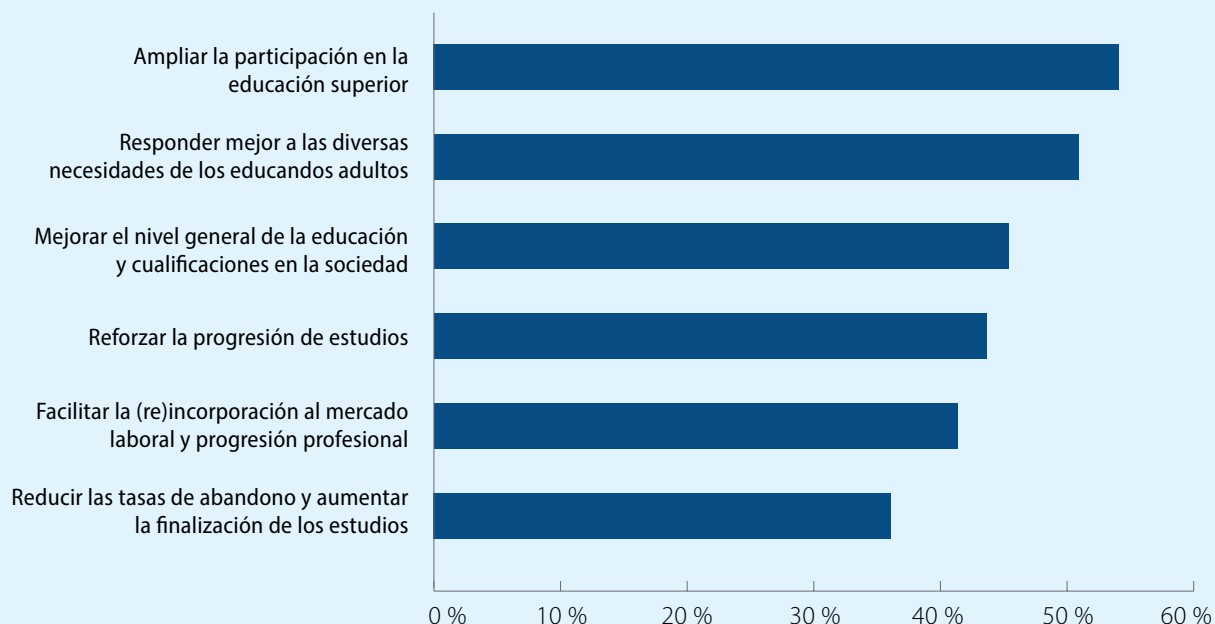
**FIGURA 17** Tipos de políticas de apoyo a vías de aprendizaje flexibles



UIL StatLinks: [bit.ly/UII\\_HEI-LLL\\_fig17](https://bit.ly/UII_HEI-LLL_fig17)

FIGURA 18 Objetivos de las vías de aprendizaje flexibles en las IES

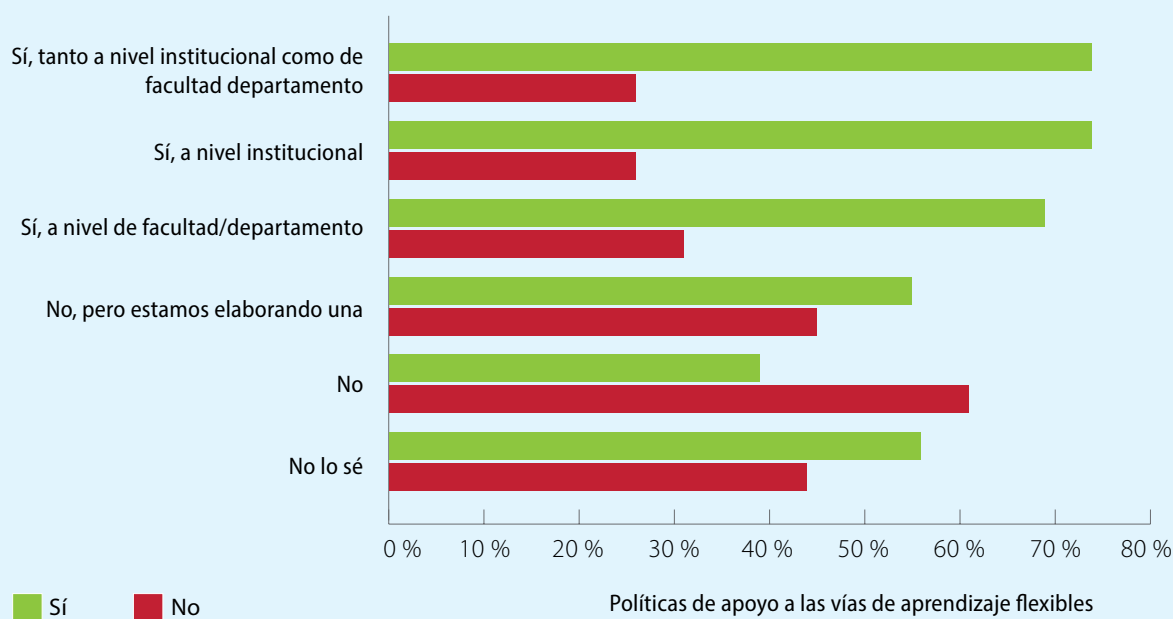
¿Cuáles son sus principales objetivos a la hora de impulsar las vías de aprendizaje flexibles en su institución?  
(Se pueden dar varias respuestas) (n=265)



UIL StatLinks: [bit.ly/UII\\_HEI-LLL\\_fig18](https://bit.ly/UII_HEI-LLL_fig18)

FIGURA 19 Vínculos entre las estrategias institucionales de ALV y las políticas de apoyo a las vías de aprendizaje flexibles

Estrategia institucional de ALV y políticas de apoyo a las vías de aprendizaje flexibles



UIL StatLinks: [bit.ly/UII\\_HEI-LLL\\_fig19](https://bit.ly/UII_HEI-LLL_fig19)



La **Figura 19** demuestra que existe una estrecha relación entre las IES participantes que tienen políticas para las vías de aprendizaje flexibles y las que cuentan con una estrategia de ALV, ya sea a *nivel institucional* (74.2 %), a *nivel de facultad/departamento* (68.9 %) o tanto a *nivel institucional como de facultad/departamento* (73.6 %). Entre las instituciones que actualmente están desarrollando una estrategia de ALV, el 55.2 % afirma tener políticas para las vías de aprendizaje flexibles; las que carecen de estrategia (39.3 %) tienen menos probabilidades de tener políticas para las vías de aprendizaje flexibles. Entre los que no estaban seguros de si existía una estrategia de ALV en su institución, una ligera mayoría afirmó tener políticas de vías DE aprendizaje flexibles (55.5 %).

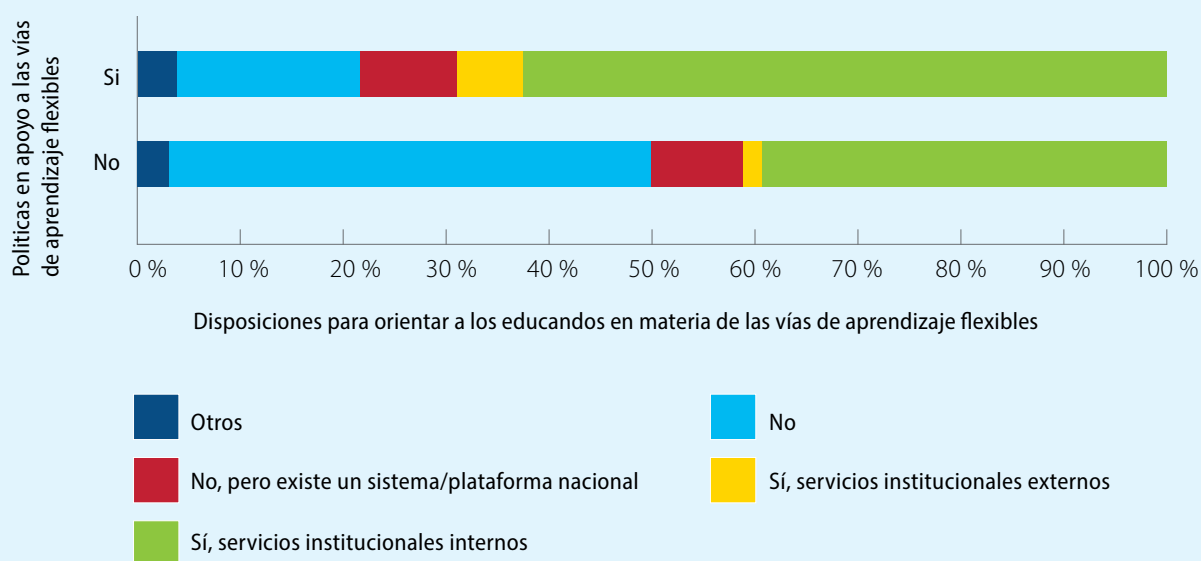
Para determinar en qué medida las políticas de las vías de aprendizaje flexibles están respaldadas por políticas y prácticas institucionales y nacionales más amplias, se preguntó a los encuestados en qué medida el MNC de su país contribuía a las vías de aprendizaje flexibles, y el 62 % indicó que así era, ya fuera “fuertemente” o “hasta cierto punto”. Asimismo, el 64.7 % estaba de acuerdo (“fuertemente” o “hasta cierto punto”) en que la garantía de calidad externa y la acreditación apoyan las vías de aprendizaje flexibles. También se pidió a los encuestados que determinaran el grado de conocimiento del personal sobre las vías de aprendizaje flexibles disponibles en su institución: el 74.7 % de los encuestados afirma que el personal conoce “fuertemente” o “hasta cierto punto” estas políticas.

Afirmando la importancia de los servicios de información y orientación para garantizar que las vías flexibles no sólo estén disponibles, sino que los educandos realmente los aprovechen, la encuesta también preguntó sobre el aspecto de la promoción de las vías de aprendizaje flexibles; el 57.39 % de las IES participantes respondieron que disponían de mecanismos institucionales (tanto servicios internos como servicios externos de orientación/asesoramiento). La **Figura 20** indica que las IES participantes con políticas que promueven las vías de aprendizaje flexibles tienen más probabilidades de contar con servicios de orientación para los educandos que siguen estas vías: entre las IES con políticas de vías de aprendizaje flexibles, los servicios de orientación institucionales internos eran los más comunes (62.3 %), mientras que una proporción menor afirmó que estos servicios eran externos (6.4 %). Tanto entre las IES con políticas de vías de aprendizaje flexibles como entre las que no las tienen, algo menos del 10 % indicó que no disponen de mecanismos institucionales pero que existe un sistema o plataforma nacional en vigor.

Además de las políticas de vías de aprendizaje flexibles, se preguntó a las IES sobre el acceso directo a los programas de estudio (es decir, licenciaturas, maestrías y programas terciarios de ciclo corto) a través de diversas vías de admisión, tales como certificados de fin de estudios generales y profesionales o programas puente informales o formales.

**FIGURA 20** Relación entre la existencia de políticas de vías de aprendizaje flexibles y la disponibilidad de mecanismos de orientación

#### Políticas a favor de las vías de aprendizaje flexibles y la disponibilidad de mecanismos de orientación



UIL StatLinks: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig20](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig20)

Como era de esperar, los certificados de fin de estudios secundarios generales eran los que proporcionaban un acceso más directo a los programas de licenciatura (59.9 %), mientras que las cualificaciones y certificados profesionales de nivel superior y postsecundario daban acceso a los programas de licenciatura en aproximadamente el 40 % de las IES encuestadas. Sólo el 22.8 % de las IES participantes indicaron que los educandos podían acceder a sus programas de licenciatura a través de la convalidación o el reconocimiento del aprendizaje previo basado en la

educación y formación no formal, y la mayoría (59.4 %) informó que ninguno de sus programas de estudio era accesible a través de esta vía. Tampoco se solían reconocer los puentes informales procedentes de centros de formación profesional o postsecundaria: casi tres cuartas partes de las IES encuestadas indicaron que esta vía “no permitía el acceso” a programas de grado, maestría o ciclo corto. El acceso abierto (es decir, sin necesidad de cualificación) sólo era posible en el 11 % de las IES participantes (véase el **Tabla 4**).

**TABLA 4 Vías de admisión disponibles en las IES (Se podían dar varias respuestas por fila)**

<b>¿Cuáles de las siguientes vías de admisión están disponibles en su institución (por ejemplo, puede un solicitante acceder a un programa de licenciatura a través del reconocimiento del aprendizaje previo)?</b>	<b>Acceso directo a la educación terciaria de ciclo corto</b>	<b>Acceso directo al programa de licenciatura</b>	<b>Acceso directo al programa de maestría</b>	<b>Sin acceso</b>
Título de bachillerato general expedido por una institución de educación secundaria superior	13,78 %	59,90 %	2,01 %	24,31 %
Título de bachillerato profesional expedido por una institución de educación secundaria superior	17,04 %	42,11 %	1,50 %	39,35 %
Titulación oficial general de una institución de educación postsecundaria no terciaria	13,03 %	42,36 %	5,01 %	39,60 %
Título de formación profesional expedido por un centro de enseñanza postsecundaria no terciaria	13,28 %	36,09 %	3,76 %	46,87 %
Una prueba especial de admisión, aptitud o acceso a la enseñanza superior (sin exigencia de certificado oficial de fin de estudios secundarios)	12,28 %	25,81 %	1,50 %	60,40 %
Certificado de educación de adultos, que da acceso a la enseñanza superior	15,04 %	35,59 %	2,51 %	46,87 %
Convalidación/reconocimiento del aprendizaje previo (RAP) basado en la educación y formación no formales	11,53 %	22,81 %	6,27 %	59,40 %
Programas puente formalmente regulados de formación profesional, ciclo corto o institución de educación terciaria, que permiten la progresión a programas con orientación académica.	14,04 %	29,07 %	3,51 %	53,38 %
Puentes informales entre una institución de educación secundaria superior profesional y un centro de enseñanza postsecundaria no terciaria, no reguladas por la política nacional pero ofrecidas por una institución	11,78 %	12,53 %	2,26 %	73,43 %
Acceso libre (no se requiere cualificación)	11,03 %	8,02 %	2,01 %	78,95 %

UIL StatLinks: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_table4](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_table4)

Además de las vías de admisión, también se preguntó a las IES sobre la posibilidad de transición entre IES, facultades y programas. Como muestra el **Tabla 5**, la opción más ampliamente disponible para que los educandos se trasladen a distintos programas dentro de una misma institución o entre instituciones es la *transferencia o exención de créditos, lo que reduce el número total de unidades que hay que cursar para graduarse en un programa* (el 55.4 % de las IES permite el traslado desde cualquier IES mediante esta opción). Las transferencias entre IES a través de *acuerdos institucionales con otros proveedores de educación y formación*, o a través de un *sistema nacional de transferencia de créditos*, son menos comunes (ofrecidas por el 44.6 % y el 42.6 % de las IES participantes, respectivamente), al igual que las transferencias a través de un sistema regional o subregional de transferencia

de créditos (disponible en un poco menos de un tercio de las IES participantes). Curiosamente, las vías de transferencia dentro de una misma institución, ya sea entre facultades o entre programas de una misma facultad, parecen estar menos desarrolladas que entre distintas IES. Esta observación se aplica a todas las vías de transición enumeradas en la encuesta. Casi el 60 % de los encuestados afirmaron que en su institución no existían transferencias a través de un sistema regional o subregional de transferencia de créditos. En cuanto a las asociaciones formales con otros proveedores de educación u otras organizaciones a través de las cuales se ofrecían las vías de aprendizaje flexibles, el 42 % declaró no tener ninguna. Cabe señalar que varios encuestados no sabían si existían tales asociaciones.

**TABLA 5 Vías de transición disponibles en las IES (Se podían dar varias respuestas por fila)**

<b>¿Cuáles de las siguientes vías de transferencia están disponibles en su institución?</b>	<b>De cualquier IES</b>	<b>Entre facultades de la misma institución</b>	<b>Entre programas de la misma facultad</b>	<b>No disponible</b>
A través de un sistema regional o subregional de transferencia de créditos (transnacional)	32.08 %	17.04 %	13.78 %	58.90 %
Mediante un sistema nacional de transferencia de créditos	42.61 %	27.82 %	24.31 %	44.36 %
Mediante acuerdos institucionales con otros proveedores de educación y formación	44.61 %	2.81 %	20.80 %	41.60 %
Mediante una transferencia o exención de créditos que reduzca la cantidad total de unidades que deben completarse para graduarse en un programa	55.39 %	48.62 %	44.86 %	25.56 %

UIL StatLinks: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_table5](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_table5)

## RECUADRO 6 Ejemplos de la provisión y vías de aprendizaje flexibles en la educación superior

El Centro de aprendizaje a lo largo de la vida (C3L) de la **Universiti Brunei Darussalam** (UBD) ofrece una serie de oportunidades y vías de aprendizaje flexibles para los educandos a lo largo de la vida. UniBridge es un programa de un semestre a tiempo completo que ofrece al público que aún no cumple con los requisitos de acceso necesarios una alternativa para acceder a los programas de licenciatura de la UBD. Comprende módulos especialmente diseñados relacionados con el campo académico que se pretende estudiar, así como una introducción a la vida estudiantil y a la cultura académica (Universiti Brunei Darussalam, 2022a). Otra oportunidad flexible de aprendizaje a lo largo de la vida en el C3L son los cursos semipresenciales de 14 semanas, abiertos a todos. Los temas incluyen tecnología digital, gestión empresarial, espíritu emprendedor y educación financiera, entre otros. Los créditos obtenidos pueden utilizarse para obtener un diploma o un título (Universiti Brunei Darussalam, 2022b).

El **Sistema de Banco de Créditos Académicos** (ACBS, por sus siglas en inglés) de la **República de Corea** es un sistema educativo abierto que reconoce diversas experiencias de aprendizaje adquiridas en contextos formales y no formales, ofreciendo vías alternativas para la obtención de títulos en la enseñanza superior. Está coordinado por el Ministerio de Educación Coreano (MoE, por sus siglas en inglés) y el Instituto Nacional de Educación a lo Largo de la Toda la Vida (NILE, por sus siglas en inglés). Las personas se benefician de un reconocimiento del aprendizaje previo y de oportunidades flexibles de formación continua a nivel sistemático; por tanto, el ACBS contribuye a reforzar los vínculos entre los ámbitos educativos formales y no formales, tanto vertical como horizontalmente. El ACBS define un proceso normalizado: los estudiantes que deseen obtener un título deben inscribirse en el NILE o en una oficina provincial de educación y, a continuación, pueden empezar a acumular créditos hasta el momento de la graduación. Una vez completados los requisitos de créditos necesarios para las licenciaturas o diplomados, los candidatos presentan una solicitud de título, que debe ser examinada por el NILE y aprobada por el Ministerio de Educación (NILE, 2022).

En el marco del paquete de medidas de ayuda a la enseñanza superior del Gobierno **Australiano**, se ha desarrollado recientemente un nuevo tipo de cualificación de enseñanza superior -el **Certificado de Pregrado** (UC, por sus siglas en inglés)- que se ha añadido al Marco Australiano de Cualificaciones (AQF, por sus siglas en inglés). En respuesta a la crisis de la COVID-19, y basándose en las necesidades de la comunidad y la industria, se ha animado a las IES a desarrollar cursos en línea de seis meses de duración, centrados en las prioridades nacionales identificadas. La UC no se sitúa en un nivel concreto del AQF, sino que puede utilizarse para articularse con una cualificación existente desde el Nivel 5 (diploma de educación superior) hasta el Nivel 7 (licenciatura). Dota a las personas con conocimientos y habilidades para estudios posteriores, actualización profesional, empleo y participación en el aprendizaje a lo largo de la vida (Gobierno de Australia - Departamento de Educación, Habilidades y Empleo, 2022; UIL, 2022b).

### 4.4 Aprendizaje asistido por la tecnología

Las tecnologías digitales y en línea han sido un factor crucial en el desarrollo y la expansión de la oferta de aprendizaje flexible para educandos de grupos subrepresentados y han apoyado la puesta en práctica de las actividades del aprendizaje a lo largo de la vida de las IES. Más allá de las clases y seminarios en línea, el aprendizaje asistido por la tecnología ha llegado a abarcar un amplio espectro de actividades educativas y herramientas pedagógicas innovadoras. Los recientes avances en el aprendizaje móvil, incluido el uso de

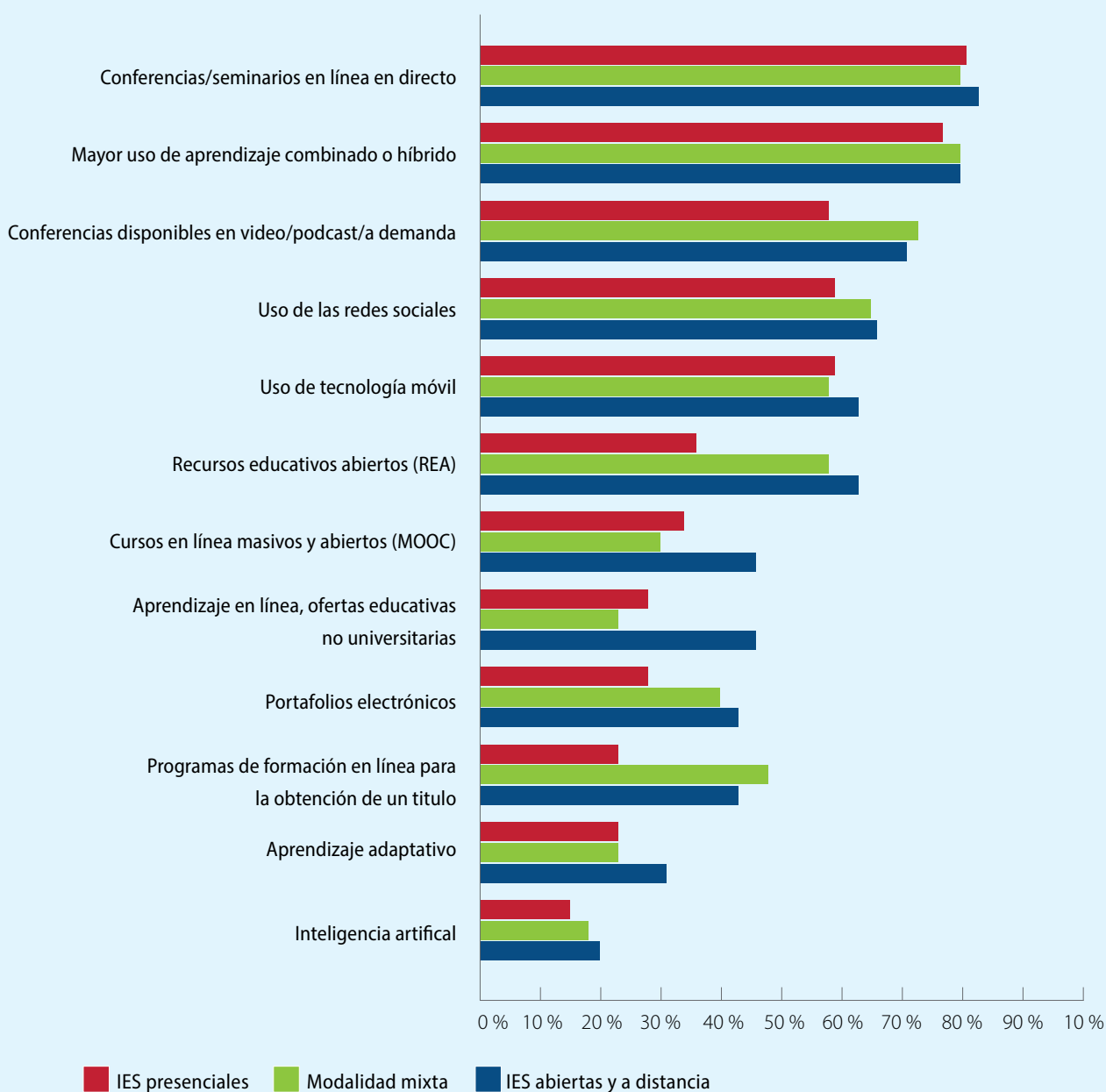
las redes sociales, por ejemplo, han permitido a los estudiantes convertirse en colaboradores más activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Kukulka-Hulme, 2012). Los MOOC han permitido a las IES llegar a los educandos más allá de sus comunidades locales y áreas de influencia, y han tenido especial éxito a la hora de poner el aprendizaje a disposición de los países en desarrollo y las zonas remotas y, por tanto, de abordar las desventajas socioeconómicas regionales, ya que permiten a los educandos acceder a los contenidos desde cualquier lugar y en cualquier momento (Daniel et al., 2015; Lambert, 2020). Mientras tanto, tecnologías como el aprendizaje

adaptativo y los portafolios electrónicos han permitido a los educandos adaptar su experiencia de aprendizaje a sus necesidades y acomodarse a otros compromisos personales o profesionales (Alamri et al., 2021). Las opciones de aprendizaje combinado también se han generalizado e integrado en las actividades de aprendizaje a lo largo de la vida, y han demostrado ser especialmente eficaces para los educandos no tradicionales debido a la flexibilidad que ofrecen sin dejar de ofrecer las ventajas de la enseñanza presencial (Jones y Lau, 2010).

Los resultados de la encuesta muestran que el uso del aprendizaje asistido por la tecnología en las actividades de aprendizaje a lo largo de la vida es, en general, ligeramente más común entre las modalidades mixta y abierta y de las IES a distancia en comparación con las IES presenciales. Como se indica en la **Figura 21**, las clases y seminarios en directo en línea, así como el creciente uso del aprendizaje combinado o híbrido, son con diferencia los enfoques tecnológicos más populares entre las IES presenciales participantes (utilizados por el 80.8 % y el

**FIGURA 21** Uso del aprendizaje asistido por la tecnología en la enseñanza de ALV

¿Cuál de las siguientes innovaciones tecnológicas para el aprendizaje ha incorporado su institución a las actividades del ALV? (Se pueden dar varias respuestas)



UIL StatLinks: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig21](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig21)

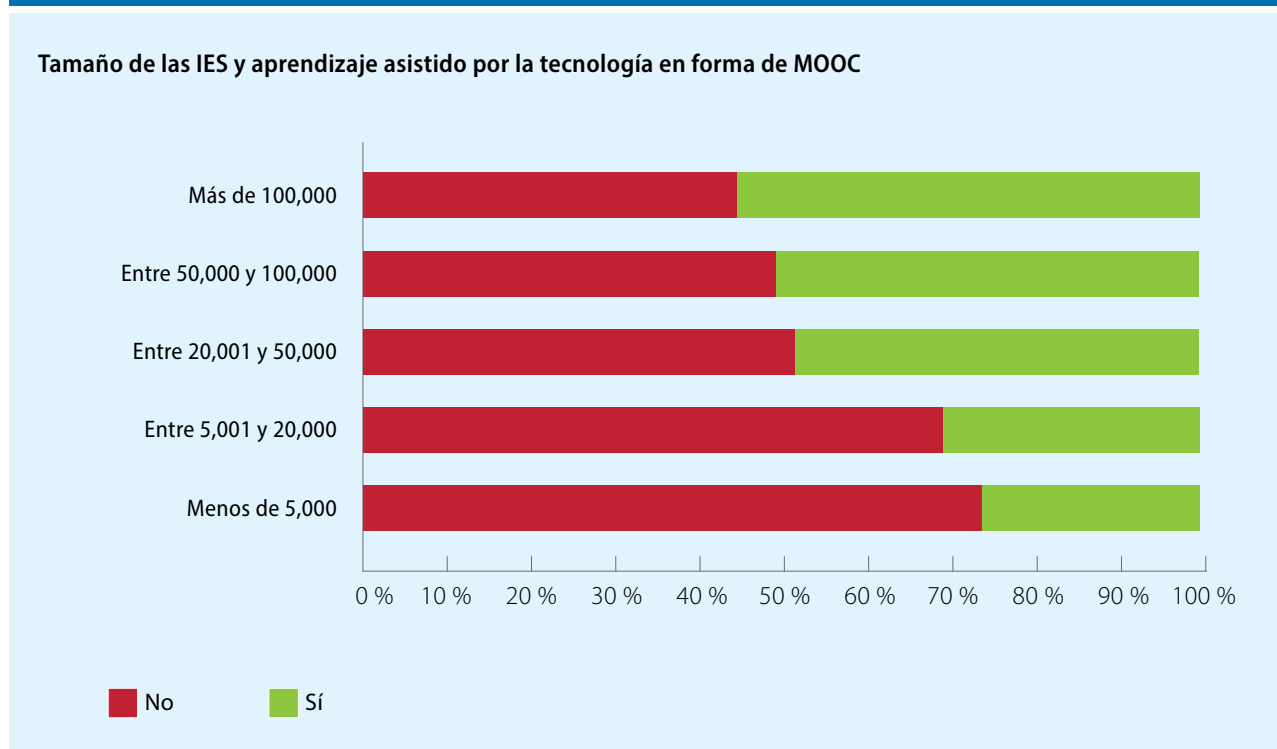
77.4 % de las IES, respectivamente), las IES de modalidad mixta (80 %) y las IES abiertas o a distancia (82.8 % y 80 %, respectivamente).

En cuanto a las *clases disponibles por vídeo, podcast u otro medio a demanda*, las IES de modalidad mixta y abierta o a distancia informaron de porcentajes más elevados (72.5% y 71.4%, respectivamente) que las IES presenciales (58 %). Se observan resultados similares en el uso de las *redes sociales y los teléfonos móviles* por parte de las IES participantes, que fueron los más altos entre las IES abiertas o a distancia y los más bajos entre las IES presenciales. Las IES abiertas o a distancia también informaron del mayor uso de *recursos educativos abiertos (REA)* con un 62.8 % (en comparación con el 36.4 % entre las IES presenciales), *MOOC y aprendizaje en línea que no otorga titulación* (ambos con un 45.7 %).

Por regiones, África es la que más REA utiliza (53.1 %), seguida de América Latina y el Caribe (50.7 %), Asia y el Pacífico (39.6 %), Europa y Norteamérica (35.4 %) y los Estados Árabes (29.4 %). La inteligencia artificial (IA) es la tecnología menos utilizada en las tres modalidades y, sin embargo, de ellas, las IES a distancia o abiertas son las que la utilizan en mayor proporción (20 %). Por regiones, las IES participantes de América Latina y el Caribe informaron del mayor uso de IA (21.3 %) en comparación con Europa y América del Norte, que informaron del menor (12.1 %).

De todas las IES participantes, el 34.6 % afirmó ofrecer MOOC. Como se muestra en la **Figura 22**, los datos de la encuesta indican que las IES más grandes tienen más probabilidades de ofrecer MOOC, lo que sugiere una fuerte relación entre las dos variables (es decir, tamaño y oferta de MOOC).

**FIGURA 22** Relación entre el tamaño de la institución y el aprendizaje asistido por la tecnología a través de cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)



UIL StatLinks: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig22](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig22)

**RECUADRO 7 Ejemplos de promoción del ALV mediante el aprendizaje asistido por la tecnología**

La **Pontificia Universidad Católica de Chile** (UC Chile) ofrece una amplia gama de oportunidades de aprendizaje en línea y semipresencial para personas interesadas en desarrollar sus habilidades, así como para empresas e instituciones preocupadas del desarrollo de su personal. Con este objetivo, la universidad creó TELEDUC, un portal en línea que ofrece cursos en línea y a distancia en una amplia gama de materias, apoyados en recursos como bibliotecas en línea, videoconferencias y medios interactivos, entre otros. La Clase Ejecutiva ofrece programas de especialización en línea para profesionales en ejercicio que desean avanzar en sus carreras. Además, UC Chile ofrece varios programas de titulación y certificación y más de 40 MOOC en Coursera, que cubren una amplia gama de temas. En 2021, UC Chile lanzó su Sistema Integrado de Gestión de la Educación Continua, una plataforma en línea que permite a los estudiantes acceder a sus cursos en línea, correos electrónicos, certificaciones y servicios, y que facilita la gestión global de la oferta de educación continua de la universidad (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2022).

El Instituto de aprendizaje a lo largo de la vida de la **Universidad Técnica de Múnich** (TUM, por sus siglas en alemán), **Alemania**, tiene varias iniciativas para apoyar la innovación en la enseñanza y la formación continua, experimentando con nuevas tecnologías educativas y conceptos pedagógicos. El Centro para el Desarrollo de Liderazgo Digital crea herramientas para mejorar las experiencias de aprendizaje, entre ellas, por ejemplo, el entrenador digital Emma, desarrollado para la Maestría en Dirección y Administración de Empresas orientado a ejecutivos. Acompaña a los participantes a lo largo de la formación en liderazgo y les ayuda a integrar lo aprendido en su práctica laboral diaria. Otra iniciativa es el Laboratorio de Realidad Extendida, que promueve el uso de la realidad virtual, las aplicaciones y las herramientas de los medios sociales para las sesiones de educación formal y el aprendizaje informal en el lugar de trabajo. Además, la universidad ofrece una amplia gama de MOOC en plataformas internacionales (Coursera y edX), y el centro de medios de comunicación ofrece apoyo activo al personal docente para producir dichos formatos (Universidad Técnica de Múnich, 2022).

#### 4.5 Responsabilidad social y asociaciones locales

Como parte de su tercera misión, la mayoría de las IES colaboran con agentes externos de su comunidad, ciudad o región. Estas colaboraciones pueden abarcar proyectos comunitarios y voluntariado, actividades conjuntas con instituciones culturales, asesoramiento en políticas y consultorías, y colaboraciones con el sector privado, entre otros. De este modo, las IES pueden contribuir al bienestar social, la prosperidad económica y el bienestar en sus regiones y apoyar más ampliamente los esfuerzos en pro del desarrollo sostenible mundial.

Desde la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en 2015, muchas IES han comenzado a adaptar e institucionalizar los ODS, con el apoyo de iniciativas y redes internacionales, como la Iniciativa de la Educación Superior para la Sostenibilidad (HESI, por sus siglas en inglés, 2022), una asociación abierta entre varias entidades de las Naciones Unidas y la comunidad de la educación

superior fundada en 2012; la Red Global Universitaria para la Innovación (GUNI, por sus siglas en inglés, 2022b), creada en 1999 y que se define como una institución de referencia en la implementación de la Agenda en la educación superior; y el Portal de Educación Superior para el Desarrollo Sostenible de la Asociación Internacional de Universidades (IAU-HESD, por sus siglas en inglés, 2022), que ha sido una prioridad de trabajo de la AIU desde 1993.

Además de los esfuerzos de investigación, asociación y promoción de estas redes internacionales, en los últimos años ha aumentado el interés por medir la contribución de las IES al desarrollo sostenible. Un primer intento de evaluar el progreso de las universidades en torno a los ODS son los THE Impact Rankings (Times Higher Education, 2022a), que se basan en un conjunto de indicadores para cada ODS, que abarcan la investigación, la gestión, la divulgación y la enseñanza, e incluyen también varios indicadores relativos a medidas de aprendizaje a lo largo de la vida dentro del ODS 4 (Times Higher Education, 2022b).

La Agenda 2030 ofrece un contexto importante para definir el papel de la educación superior en la sociedad, el cual está estrechamente vinculado a la noción del bien común y es relevante tanto a escala mundial como local. El “bien común” puede conceptualizarse de dos maneras principales (Singh, 2014), que se superponen parcialmente: la educación superior *como* bien común (abierta a la sociedad en general, que ofrece oportunidades de ALV, etc.) y la educación superior *para* el bien común (que propicia condiciones y crea conocimientos en beneficio del público). Ambas nociones están estrechamente relacionadas con la responsabilidad social de las IES y la participación de la comunidad en general.

La participación de la comunidad implica una relación entre las IES y las comunidades, que es mutuamente beneficiosa para ambas partes y adopta un flujo bidireccional de información entre ambas. Puede adoptar diversas formas, como la investigación comprometida, la enseñanza y el aprendizaje, el voluntariado estudiantil, las estrategias basadas en pruebas y la promoción, entre otras. Para ser eficaces, deben formar parte de una estrategia más amplia de la universidad para comprometerse y ser socialmente responsable.

Otra forma en que las IES pueden contribuir activamente al desarrollo de sus regiones y más allá es a través de colaboraciones con el sector privado. Por ejemplo, las IES forman graduados que, a su vez, pueden quedarse a trabajar en una región y mejorar la base local de competencias, la productividad, la innovación y, en última instancia, el crecimiento económico (Cai y Liu, 2013). Para garantizar que los graduados estén bien preparados para las tareas que tienen por delante, la cooperación con socios empresariales -en la enseñanza y el diseño curricular- puede ser valiosa (Davies, 2018; Silva et al., 2016). La investigación en colaboración con socios empresariales o industriales regionales, incluida la creación de empresas derivadas (nuevas empresas que comercializan la investigación académica) también son formas habituales de asociación (Brekke, 2021; Miner et al., 2012).

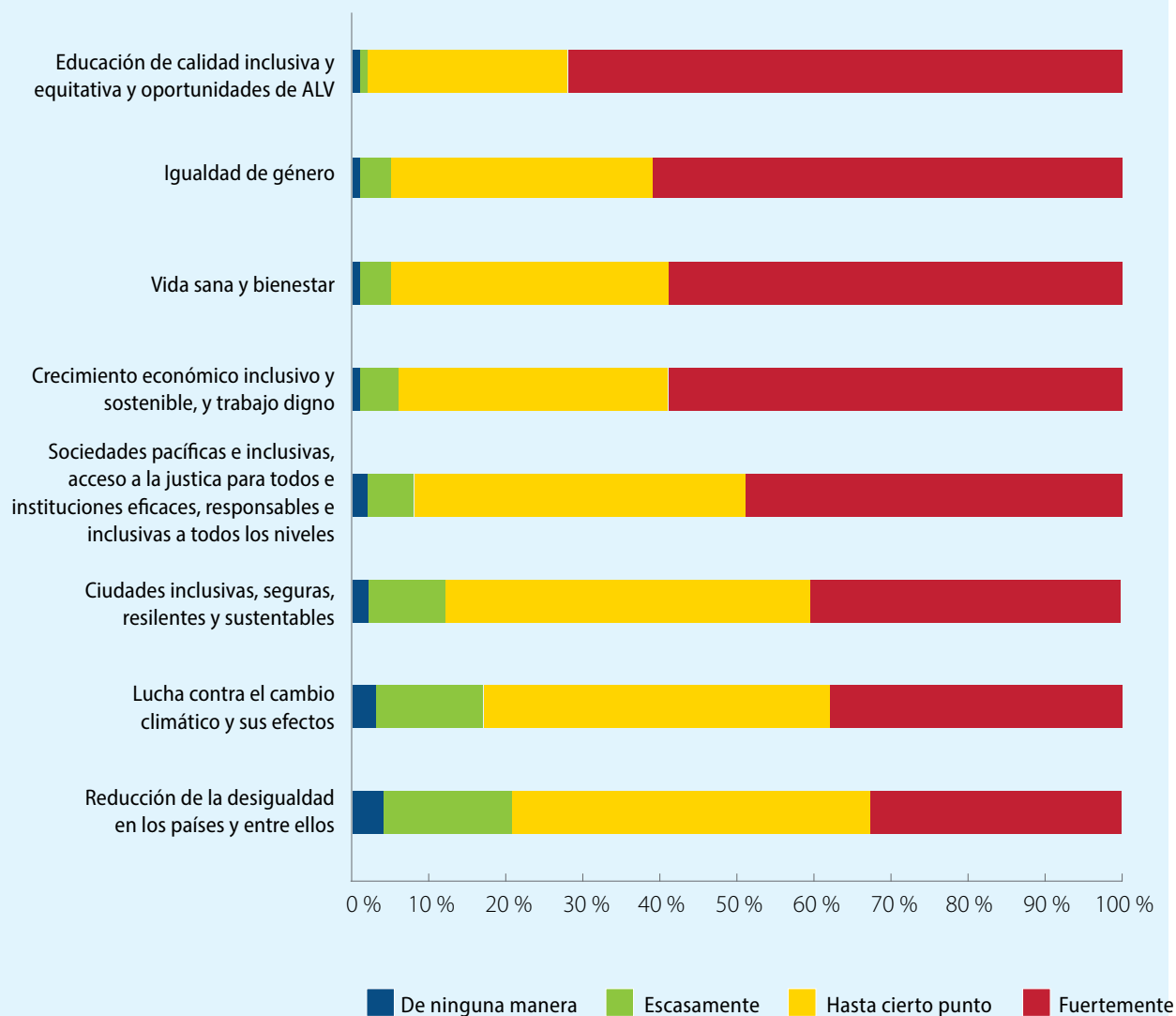
Teniendo en cuenta que, en general, el financiamiento público de la enseñanza superior no ha seguido el ritmo de crecimiento de las tasas de matriculación, las asociaciones con partes interesadas externas son también una forma vital de garantizar un financiamiento alternativo, así como de adaptarse a los cambios económicos y tecnológicos (Sam y Van der Sijde, 2014). No obstante, si bien la colaboración con socios locales puede hacer que las IES aborden necesidades de empleo específicas y aumenten la demanda y el apoyo financiero de la industria y el sector privado, esta influencia externa también implica el peligro de comprometer la libertad académica. Cuando los agentes privados deciden asignar fondos a las universidades de una forma determinada o para proyectos concretos, adquieren una influencia significativa sobre la orientación general de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

Las IES desempeñan un papel complejo dentro de la sociedad en lo que se refiere al ALV, las actividades de divulgación, las asociaciones y la responsabilidad social. Como instituciones de educación e investigación, desempeñan un “papel crucial y muy complejo en el enriquecimiento de la sociedad que va mucho más allá de la producción de capital humano comercializable y la transferencia de tecnología” (Brown, 2016, p. 12). La creciente presión sobre las universidades para que den prioridad a los beneficios privados de la educación terciaria y la investigación debe evaluarse en relación con los beneficios públicos más amplios con ganancias sociales a más largo plazo, que a menudo no son inmediatamente visibles (Abbott et al., 2015).



FIGURA 23 El ALV como contribución al desarrollo sostenible

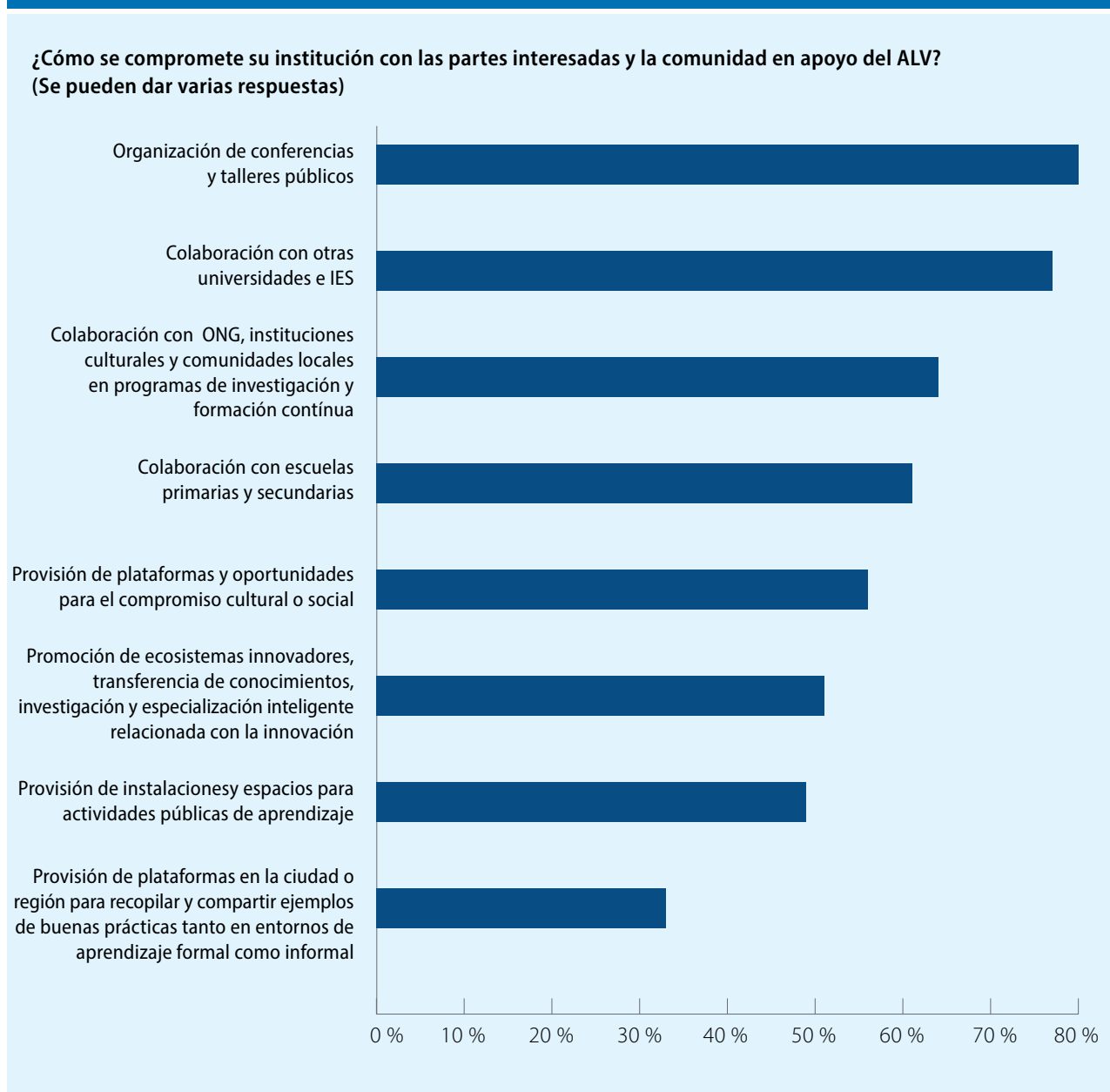
¿Contribuye la oferta de ALV en su institución a los siguientes objetivos? (n=270)

UIL StatLinks: [bit.ly/UII\\_HEI-LLL\\_fig23](https://bit.ly/UII_HEI-LLL_fig23)

En cuanto a la promoción de los ODS, el 66.4 % de las IES respondió que la estrategia de ALV de su institución pretende contribuir a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En general, estas 270 instituciones muestran un alto compromiso con todos los ODS seleccionados en la encuesta. Como muestra el **Figura 23**, casi todas (98.2 %) afirmaron que su oferta contribuye en gran medida o en cierta medida a lograr una *educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida*, que engloba el ODS 4. Casi el mismo número afirmó que su oferta de ALV contribuye a la consecución de los ODS 4 y 5, respectivamente. Casi la misma proporción afirmó que su oferta de ALV contribuye

fuertemente o en hasta cierto punto a la *equidad de género* (94.8 %), a una *vida sana y al bienestar* (94.8 %) y al *crecimiento económico inclusivo y sostenible y el trabajo digno* (94.5 %). Apenas unos puntos porcentuales por detrás, las IES participantes también afirmaron que su oferta de aprendizaje a lo largo de la vida promueve *sociedades pacíficas e integradoras* (91.9 %). Otros objetivos, con porcentajes ligeramente inferiores, pero que siguen reflejando un alto nivel de compromiso por parte de las instituciones encuestadas, son las *ciudades inclusivas, seguras, resilientes y sustentables* (87.4 %), la *lucha contra el cambio climático y sus repercusiones* (83.3 %) y la *reducción de la desigualdad en y entre los países* (79.6 %).

FIGURA 24 Compromiso de las IES con sus comunidades



UIL StatLinks: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig24](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig24)

Casi todas las IES participantes (98 %, o 390 de 399) respondieron que colaboran con otras partes interesadas y con sus comunidades locales. Como se indica en la **Figura 24**, las formas más comunes de hacerlo son *organizando conferencias y talleres públicos* (80.4 %) y *colaborando con otras universidades e IES* (77.4 %). La mayoría indicó que también *colaboran con las ONG, instituciones culturales y comunidades locales para promover programas de investigación y de formación continua* (63.9 %), mientras que un número ligeramente inferior de IES también *trabaja con centros de enseñanza primaria y secundaria* (60.6 %) o *proporciona plataformas y oportunidades para el compromiso cultural o social* (56.1 %). Algo más de la mitad (51.3 %) de las instituciones encuestadas afirmaron promover ecosistemas

innovadores, transferencia de conocimientos, investigación e innovación relacionados con la especialización “inteligente”<sup>6</sup> a través de su compromiso con agentes externos, y un número ligeramente inferior de instituciones de la muestra afirmaron ofrecer instalaciones y espacios para actividades de aprendizaje público (49.1 %).

1 El concepto de especialización “inteligente” se refiere a un “marco industrial y de innovación para las economías regionales que pretende ilustrar cómo las políticas públicas, las condiciones del entorno, pero especialmente las políticas de inversión en investigación y desarrollo, e innovación pueden influir en la especialización económica, científica y tecnológica de una región y, en consecuencia, en su productividad, competitividad y trayectoria de crecimiento económico” (OCDE, 2013, p. 17).

La forma menos común de compromiso con agentes externos entre las IES participantes fue la creación de plataformas en su ciudad o región para recopilar y compartir ejemplos de buenas prácticas con enfoques de aprendizaje formal e informal (33 %). Los datos de la encuesta no indican una correlación significativa entre el enfoque de las IES al momento de comprometerse con sus comunidades y el tipo de IES, ya sea pública o privada. Las formas en que las IES participantes presenciales y las abiertas o a distancia afirman relacionarse con sus comunidades locales son bastante similares entre sí, aunque estas últimas son ligeramente más activas, sobre todo en la organización de conferencias y talleres públicos (88.6 % frente a 80.3 %), en la colaboración con otras universidades e IES (82.9 % frente a 76.2 %) y en la promoción de la investigación y la innovación (68.6 % frente a 49.4 %).

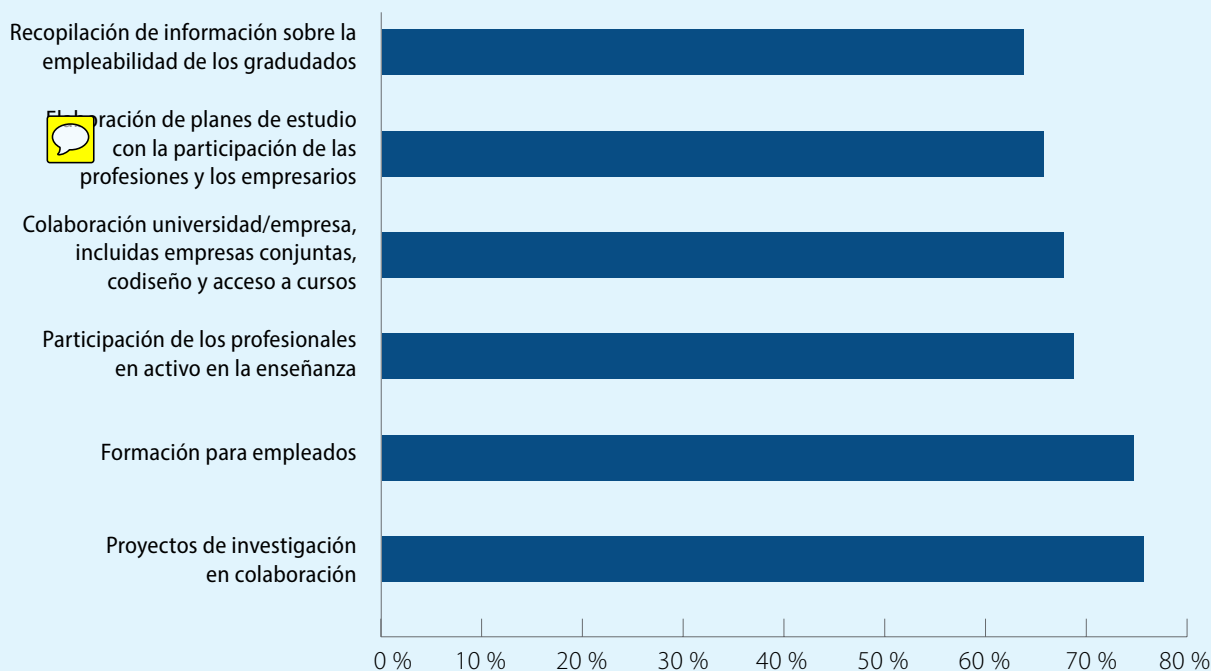
La gran mayoría de las IES encuestadas (98 %, 392 de 399) confirmaron su colaboración con el sector privado. Como se indica en la **Figura 25**, las formas más populares de compromiso son los proyectos de investigación en colaboración (75.6 %) y la oferta de formación para empleados (75.1 %). Un número menor de IES

participantes, aunque todavía superior al 60 %, afirmaron que implican a profesionales en activo en la docencia (68.6 %) y participan en colaboraciones universidad-empresa (68.2 %), incluyendo empresas conjuntas y codiseño y creación de acceso a cursos. Una proporción similar de IES afirmaron también implicar a los profesionales y a los empleadores en el desarrollo de los planes de estudio (66.4 %) y en la recolección de información sobre la empleabilidad de los titulados (64.4 %).

La proporción de IES participantes que colaboran con el sector privado sigue siendo relativamente constante, aunque destacan dos puntos. Las IES privadas sin ánimo de lucro imparten con más frecuencia formación a sus empleados (84.9 %), implican a las profesiones y a los empresarios en el desarrollo de los planes de estudio (77.3 %) y recogen información sobre la empleabilidad de los graduados (71.7 %). Las instituciones públicas con más de un 20 % de financiamiento privado participan con más frecuencia en colaboraciones universidad-empresa (75.6 %), implican en mayor medida a los profesionales en activo en la enseñanza (78.3 %) y es más probable que colaboren en proyectos de investigación (89.1 %, la mayor proporción de todas).

**FIGURA 25** Compromiso de las IES con el sector privado

¿Cómo se relaciona su institución de enseñanza superior con el sector privado? (Se pueden dar varias respuestas)



UIL StatLinks: [bit.ly/UIL\\_HEI-LLL\\_fig25](https://bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig25)

## RECUADRO 8 Ejemplos de compromiso de las IES con la comunidad

En la **Universidad de Concordia (Canadá)**, el mandato de la Oficina de Participación con la Comunidad es desarrollar y apoyar relaciones mutuamente beneficiosas entre la universidad y las diversas comunidades de Montreal, incluyendo la enseñanza, la investigación y la acción comprometidas con la comunidad. El centro está comprometido con la descolonización y la indigenización de Concordia, por ejemplo, apoyando la transmisión de conocimientos tradicionales a educandos y jóvenes artistas indígenas. Además, encabeza una serie de iniciativas, como el Café de la Universidad de la Calle, una serie de conversaciones públicas celebradas en espacios comunitarios de todo Montreal, que reúnen a diversos grupos de ciudadanos para que compartan sus puntos de vista sobre temas de su interés (se han organizado 500 actos desde 2003). Otro ejemplo es la asociación de la universidad con Bâtiment 7, una iniciativa dirigida por residentes en un antiguo emplazamiento industrial, que ahora incluye una amplia gama de empresas cooperativas gestionadas por la comunidad y organizaciones artísticas y sin ánimo de lucro (Universidad de Concordia, 2020).

En 2016, la FECAP (Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado), institución de enseñanza superior con sede en São Paulo, **Brasil**, puso en marcha el **Instituto FECAP de Finanzas**, cuyo objetivo es apoyar a la población brasileña a gestionar mejor sus finanzas personales. Los servicios se ofrecen a través de un conjunto de proyectos. Un ejemplo es el Centro de Apoyo Fiscal y Contable (NAF, por sus siglas en portugués), un proyecto desarrollado por la Hacienda Federal en colaboración con la FECAP, que ofrece servicios gratuitos de contabilidad, impuestos y comercio exterior a particulares y empresas con menor poder adquisitivo. Otro ejemplo es la Guía Financiera de la FECAP, que consiste en varios simuladores financieros y tiene como objetivo ayudar a las personas a tomar mejores decisiones financieras (FECAP, 2022).

En 2015, la prefectura de Okayama, **Japón**, fue la primera región designada por la ONU como Centro Regional de Especialización en Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Desde entonces, la **Universidad de Okayama** ha emprendido una amplia gama de actividades para contribuir a la sostenibilidad de la región, así como al crecimiento personal y al conocimiento de los residentes locales. Para reforzar aún más su compromiso, en 2017, la universidad formuló un conjunto de directrices de acción para trabajar en la realización de los ODS (Universidad de Okayama, 2022a) y, un año más tarde, estableció una Sede de Promoción de los ODS para permitir un enfoque coordinado para integrar los ODS en la administración de la universidad, y fortalecer las asociaciones con las comunidades locales e internacionales. Muchos de los numerosos proyectos están directamente relacionados con el ODS 4. Por ejemplo, la iniciativa dirigida por la biblioteca "Proporcionar aprendizaje a lo largo de la vida a niños, estudiantes y ciudadanos haciendo uso de los valiosos materiales que alberga la Biblioteca de la Universidad de Okayama" incluye exposiciones y talleres, que se organizan en colaboración con la Facultad de Educación (Universidad de Okayama, 2022b).

### 4.6 Resumen de los resultados principales

Como muestran la bibliografía académica y las estadísticas internacionales, las tasas de matriculación en la educación superior han aumentado enormemente en las últimas décadas (Bowl y Bathmaker, 2016; Tight, 2019; IEU, 2022); sin embargo, también hay pruebas de que la masificación de la educación superior no ha reducido necesariamente las barreras para la participación de los grupos menos privilegiados y subrepresentados (Martin y Godonoga, 2020). La falta de prioridad concedida a los educandos no tradicionales también se refleja en los datos recogidos en la encuesta internacional.

Como muestran los resultados, los dos grupos más priorizados para las actividades de ALV de las IES son los *trabajadores que necesitan mejorar o actualizar sus cualificaciones* (el 89 % de las IES lo consideran prioritario fuertemente o hasta cierto punto) y las *personas que trabajan en organizaciones públicas y privadas* (84 %). Por el contrario, los *jóvenes que abandonan prematuramente los estudios*, los *inmigrantes* y los *refugiados*, así como los *presidarios* y *ex presidarios*, sólo son objeto de atención del 25 % de las IES o menos. Estos resultados indican que las IES suelen dar menos prioridad a los grupos más vulnerables en sus actividades

de ALV, mientras que las ofertas educativas para el desarrollo profesional ocupan un lugar mucho más destacado en los programas de ALV de las instituciones. Esta priorización también se refleja en la selección de los principales impulsores de la participación en el ALV (ver **Figura 5**), donde sólo el 30.1 % de las IES afirmaron que la ampliación del acceso a las minorías y a los grupos subrepresentados es uno de sus principales impulsores (siendo uno de los tres impulsores menos seleccionados).

Por otra parte, los resultados anteriores sobre los grupos destinatarios más prioritarios son notables a la luz de los impulsores más seleccionados para el ALV – *la participación de la comunidad y la responsabilidad social* (74.4 %). Por el contrario, se concedió mucha menos importancia a la *demanda empresarial/industrial* (54.4 %), y *la generación de ingresos financieros* sólo fue declarada impulsor principal por el 35.6 %. Estos resultados parecen contradictorios en lo que se refiere, por una parte, a la motivación de las IES para participar en el ALV (principalmente relacionada con fines sociales) y, por otra, a los grupos a los que pretenden dirigirse con sus actividades de ALV (principalmente relacionados con las demandas del mercado laboral). Comprender estas tendencias requeriría investigación adicional; sin embargo, una posible explicación es que los resultados reflejen la compleja naturaleza de las razones económicas y humanísticas que las IES reúnen en sus misiones de aprendizaje a lo largo de la vida, respondiendo tanto a las necesidades de adquisición y mejoramiento y de las cualificaciones como al cumplimiento de su responsabilidad social.

Para hacer frente a las diversas necesidades de los educandos a lo largo de la vida, se requiere una oferta más flexible de programas educativos, incluida la flexibilidad en términos de horarios, lugares y modalidades de aprendizaje, así como la consideración de programas más cortos, sin grado y credenciales alternativas para certificar los resultados del aprendizaje. Como muestran los datos de la encuesta, el aprendizaje presencial sigue siendo la forma más común de impartir todos los programas de grado y sin grado, aunque es más probable que se ofrezcan opciones combinadas y a distancia para programas más cortos, incluidos certificados, diplomas y otros cursos de posgrado.

Resulta interesante observar que, aunque la enseñanza presencial y a tiempo completo siguen siendo las formas predominantes de enseñanza (sobre todo en todos los programas de grado), cuando se les preguntó por las opciones disponibles para el aprendizaje en línea, las IES participantes indicaron niveles bastante elevados de aprendizaje asistido por la tecnología como parte de su oferta de ALV. *Las clases y seminarios en línea en directo y el mayor uso del aprendizaje combinado o híbrido* fueron, con mucho, los enfoques tecnológicos más populares entre las IES participantes (utilizados por aproximadamente cuatro de cada cinco IES). Estas cifras descienden significativamente cuando se trata de *ofertas educativas*

*de aprendizaje en línea no conducentes a la obtención de un título y de programas de aprendizaje en línea conducentes a la obtención de un título*, ya que en ambos casos las tasas oscilan entre el 22.5 % y el 47.5 %, dependiendo del tipo de institución.

En cuanto a las credenciales alternativas, algo más de la mitad de las IES respondieron que ofrecen al menos una forma de credencial alternativa digital y no digital más allá de los títulos, diplomas y certificados tradicionales. Estos resultados indican que, aunque en el sector de la enseñanza superior existen opciones de estudio flexibles, incluido el aprendizaje en línea, sigue siendo necesario que se ofrezcan más programas a tiempo parcial, así como en modalidad semipresencial o a distancia. De acuerdo con los resultados, cabe suponer además que, si bien el aprendizaje en línea se considera una forma de impartir algunas clases y seminarios dentro de los programas, aún escasean los enfoques más globales, incluidos los conceptos elaborados de aprendizaje en línea y semipresencial para programas con y sin titulación. No obstante, estas formas de oferta cobrarán aún más importancia con la creciente necesidad de mejorar y adquirir las cualificaciones de los profesionales en activo o de las personas con otros compromisos, permitiéndoles cursar sus estudios de manera flexible.

Garantizar la flexibilidad no sólo se refiere a las modalidades de estudio, sino también a las vías de aprendizaje disponibles, mejorando el acceso a la educación superior y apoyando las opciones de transferencia entre instituciones y programas (Martin y Godonoga, 2020). Las vías de aprendizaje flexibles requieren marcos nacionales que proporcionen el fundamento jurídico y que motiven a las IES a desarrollar mecanismos institucionales. Para garantizar que las personas puedan beneficiarse de las vías de aprendizaje flexibles, la consciencia institucional de las vías disponibles, así como las disposiciones de orientación para los educandos, son cruciales para garantizar el acceso y la progresión en los programas de educación superior, en particular para los educandos no tradicionales.

En cuanto a los mecanismos institucionales, el 66.4 % de las IES indicaron que cuentan con políticas de apoyo a las vías de aprendizaje flexibles, siendo las instituciones privadas con ánimo de lucro las que muestran tasas más elevadas en comparación con otros tipos de IES.

Entre los objetivos propuestos en el cuestionario para la puesta en práctica de las vías de aprendizaje flexibles, no se observaron grandes diferencias en cuanto a los objetivos seleccionados, apareciendo como objetivos más comunes la *ampliación de la participación en la enseñanza superior y una mejor respuesta a las diversas necesidades de los estudiantes adultos*. En general, los datos de la encuesta indican que los objetivos sociales se priorizaron ligeramente sobre las consideraciones relativas al mercado laboral. Los datos también muestran que las IES que cuentan con políticas para las vías de aprendizaje

flexibles también suelen disponer de mecanismos de orientación para los educandos que desean seguir estas vías. Esto subraya la importancia de contar con estrategias institucionales globales que permitan una puesta en práctica coordinada y holística, incluyendo una alta orientación de servicio hacia los educandos.

En lo que se refiere a las vías de admisión y transferencia, el sector de la enseñanza superior sigue pareciendo bastante restrictivo, siendo por mucho el título de bachillerato general la forma de acceso más común. En particular, el acceso a los programas de licenciatura está muy regulado, con pocas opciones de acceso alternativo, por ejemplo, a partir de itinerarios vocacionales. Como era de esperar, las opciones flexibles están más disponibles para los programas de ciclo corto, pero incluso en este caso son limitadas. Las vías de transferencia dentro del sector de la enseñanza superior son algo más flexibles, siendo la transferencia o exención de créditos, que reduce el número total de unidades que hay que completar para graduarse en un programa, la opción más común, disponible en más de la mitad de las IES que respondieron.

La última sección temática de este capítulo presentó los resultados relacionados con la responsabilidad social de las IES y la participación de las comunidades locales, explorando el papel de las IES dentro de la sociedad. Casi

el 80 % de las IES respondieron que la estrategia de ALV de su institución pretende contribuir a la consecución de los ODS, expresando en general un alto compromiso con todos los objetivos propuestos para su selección en la encuesta. En cuanto a la participación de la comunidad, los datos muestran que la forma más común de divulgación de las IES (entre las opciones propuestas) es a través de la organización de conferencias y talleres públicos (seleccionada por cuatro de cada cinco IES), seguida de colaboraciones con otras IES, colaboraciones de investigación con otras instituciones, así como el trabajo conjunto con escuelas.

Los índices de colaboración con el sector privado también fueron muy elevados, ya que el 98 % de las IES confirmaron algún tipo de compromiso, siendo los proyectos de investigación en colaboración y la oferta de formación para empleados los más populares (ambos ligeramente por encima del 75 %) y la recolección de información sobre la empleabilidad de los graduados la opción menos seleccionada (64.4 %). Aunque las respuestas muestran un nivel generalmente alto de compromiso con las partes interesadas dentro de las comunidades locales y el sector privado, también indican que las IES tienden a centrarse en las operaciones tradicionalmente más establecidas (docencia, investigación, colaboración con otras instituciones de educación formal).

## 5 Comentarios finales

Los resultados de la encuesta internacional que se presentan en este informe proporcionan información importante y única sobre la forma en que las instituciones de educación superior contribuyen al aprendizaje a lo largo de la vida. Se basan en las respuestas de 399 IES de 96 países de todas las regiones del mundo. Aunque los datos no son representativos de todas las IES del mundo, se trata del primer intento con éxito de hacer balance de los avances del ALV en todo el mundo y, por tanto, supone una importante contribución al estado de la investigación en este campo. El diseño de la encuesta se basó en una comprensión holística del aprendizaje a lo largo de la vida a la luz de la tercera misión de las IES, yendo más allá del campo de la educación continua e incluyendo aspectos como las vías flexibles de aprendizaje, la participación de la comunidad y la contribución de las IES al desarrollo sostenible.

En el contexto de varios esquemas elaborados durante las últimas décadas para promover el ALV en la educación superior (por ejemplo, la Declaración de Mumbai en 1998, la Declaración de Ciudad del Cabo en 2001 y la Carta de los EE.UU. sobre ALV en 2008, entre otros), el tema ha ido adquiriendo cada vez más importancia para la misión de las IES y sus responsabilidades con la sociedad. Al comprometerse con el ALV como parte de su misión, las IES pueden actuar como importantes agentes de cambio, ayudando a configurar la dinámica económica y social originada principalmente por los avances tecnológicos y los cambios demográficos. Como centros tradicionales de enseñanza e investigación, las IES pueden desempeñar un papel fundamental en la mejora y el perfeccionamiento de habilidades de jóvenes y adultos para ofrecerles mejores oportunidades de empleo y ayudarles a desempeñar un papel activo en la sociedad.

Para garantizar oportunidades de educación superior inclusivas y equitativas para personas de todas las edades, es importante que las IES amplíen el acceso y pongan sus conocimientos a disposición de todos los grupos de la sociedad. Sin embargo, dado que el sector de la educación superior ha sido tradicionalmente bastante elitista (Allais et al., 2020) y se ha centrado en la educación de grupos de jóvenes educandos, esto requiere un profundo proceso de transformación, que resulta difícil y a menudo lento. Esto también se desprende de los resultados de la encuesta internacional, que muestran que, aunque se han producido avances significativos, el ALV todavía no está plenamente integrado en las orientaciones y prácticas estratégicas del sector de la educación superior. Al ofrecer oportunidades de ALV, las IES también están llegando a nuevos grupos de educandos. En la encuesta se pedía a las

instituciones que indicaran a qué grupos de educandos daban prioridad en su oferta de ALV. Los resultados muestran que, entre los grupos enumerados, las IES rara vez se dirigen a los grupos más vulnerables (como los que abandonan prematuramente los estudios, los inmigrantes y refugiados, los presidiarios y ex presidiarios) en comparación con otros grupos como los *trabajadores que necesitan mejorar o actualizar sus cualificaciones o el personal de las IES*, que se consideran mucho más prioritarios para la oferta de ALV.

Como ilustra este informe, incluir con éxito el aprendizaje a lo largo de la vida como misión de las IES implica una acción estratégica a múltiples niveles y concierne a toda la institución. En muchos países, las IES gozan de un alto grado de autonomía, más aún cuando se trata de su tercera misión y de la oferta de ALV, que suelen estar menos reguladas. No obstante, los entornos políticos nacionales son relevantes ya que definen el ámbito de actuación de las IES y los parámetros para la asignación y movilización de recursos. Como tales, pueden servir de importantes impulsores para que las IES participen en el ALV. En la encuesta, más de dos tercios de las instituciones respondieron que la legislación nacional define el ALV como un mandato de la educación superior. De éstas, el 77.2 % de las IES afirmaron contar con estrategias institucionales para el ALV en algún nivel (institucional, de facultad/departamental o ambos). Esta cifra desciende hasta el 54.8 % en el caso de las IES que afirmaron que no existe legislación alguna que favorezca la participación de las IES en el ALV.

Las estrategias institucionales son cruciales para garantizar un enfoque integral del ALV en toda la institución, que permita una coordinación adecuada de las actividades y la implicación de todos los departamentos y unidades. Como se desprende de los resultados de la encuesta, es mucho más probable que las instituciones que cuentan con una estrategia de este tipo dispongan también de una unidad dedicada al ALV, hayan desarrollado procedimientos específicos de garantía de la calidad y tengan una política de apoyo a las vías de aprendizaje flexibles. Estos resultados subrayan el valor de una estrategia institucional de ALV y su influencia en el desarrollo sistemático del ALV en las IES.

Para garantizar la aplicación efectiva de estas estrategias institucionales, es importante ponerlas en práctica. La encuesta mostró que entre las IES que cuentan con una estrategia de ALV, una abrumadora mayoría respondió que su política de ALV se comunica eficazmente a nivel interno (94.3 %) y externo (86.4 %) y que las

responsabilidades en materia de ALV están claramente identificadas en toda la institución (93.9 %). Estos procesos son fundamentales para garantizar una amplia participación de las partes interesadas. En cuanto a la coordinación interna, el 53.6 % de las IES afirmaron contar con una unidad dedicada al ALV, siendo las funciones más comunes *la oferta y promoción de programas educativos y de formación* (73.4 %), seguida de *la elaboración de planes de estudio y la participación de la comunidad* (ambas en un 65.6 %). Contar con una unidad central para el ALV puede considerarse un buen indicador del nivel de institucionalización y, basado en los resultados de la encuesta, puede decirse que es necesario redoblar los esfuerzos para garantizar enfoques bien coordinados del ALV (en contraste con las iniciativas dispersas).

Una condición básica para la integración del ALV en el funcionamiento de las IES es el financiamiento, que según la encuesta procede de diversas fuentes, tanto del financiamiento directo de la oferta de ALV a través de las tasas académicas (62.7 %) y de los ingresos procedentes de los servicios a demanda (44.4 %) como de fuentes generales como el autofinanciamiento (58.7 %) y el financiamiento público específico para el ALV (35.3 %). Unos mecanismos de financiamiento más coherentes y racionalizados serán fundamentales para permitir una participación más amplia en el ALV, en particular para los educandos no tradicionales y los grupos vulnerables. Esto requiere políticas nacionales favorables que definan el ALV como un mandato de la enseñanza superior y asignen fondos específicos para llegar a estos grupos. Asimismo, dado que hasta ahora existen pocos datos sobre el financiamiento del ALV en la enseñanza superior, una mayor investigación sobre los mecanismos de financiamiento para instituciones y particulares ayudaría sin duda a desarrollar planes de financiamiento público específicos.

Los procedimientos de garantía de calidad contribuyen a producir información sobre la pertinencia y eficacia de la oferta de ALV, lo cual no sólo ayuda a garantizar y mejorar la calidad de forma continua, sino que también influye en las oportunidades de financiamiento. Aunque el 59.1 % de las IES afirmaron en la encuesta que cuentan con procedimientos específicos y sistemáticos de garantía de calidad, dirigidos principalmente a la mejora de los programas de ALV, la garantía de calidad interna que se ocupa del ALV sigue siendo un área poco desarrollada. Aunque existen marcos internacionales y regionales para la garantía de calidad en la enseñanza superior, parece haber una laguna en lo que se refiere a los marcos de garantía de calidad para la enseñanza del ALV. Cabe suponer que los procedimientos de garantía de calidad están más avanzados para los programas estandarizados de educación continua (principalmente programas de grado) que para los formatos más abiertos y flexibles del ALV. En este sentido, sería especialmente interesante estudiar más a fondo qué enfoques específicos se han aplicado a los formatos menos estandarizados de ALV.

En lo que se refiere a la oferta de aprendizaje flexible, los resultados de la encuesta mostraron que la modalidad de impartición más común, tanto para los programas de grado como para los que no lo son, es el aprendizaje presencial. Al mismo tiempo, sin embargo, las IES también hacen uso de una amplia gama de opciones de aprendizaje mejoradas por la tecnología, sobre *todo conferencias y seminarios en línea en directo*, así como un *mayor uso del aprendizaje combinado o híbrido*, todos los cuales fueron seleccionados por alrededor del 80 % de los encuestados. En cuanto a los MOOC, la encuesta mostró que son especialmente populares entre las instituciones más grandes, teniendo en cuenta que el número de IES que ofrecen MOOC en toda la muestra es del 34.6 %, mientras que esta cifra se eleva al menos al 50 % entre las IES que tienen más de 50,000 educandos. Dado el rápido ritmo de los avances tecnológicos y las experiencias de la crisis de la COVID-19, que obligó a las IES de todo el mundo a impartir programas a distancia, se espera que la proporción de aprendizaje híbrido y en línea siga aumentando significativamente en los próximos años y décadas. Estos avances seguirán cambiando significativamente la forma de aprender (en términos de tiempos, lugares y pedagogías) y tendrán un impacto duradero en la oferta de ALV en la enseñanza superior.

Además de estas modalidades de aprendizaje flexibles, las vías de aprendizaje alternativas son un elemento importante para mejorar la flexibilidad y ampliar el acceso, la participación y la progresión en la enseñanza superior, especialmente para los educandos no tradicionales. En la encuesta, el 66.4 % de las IES indicaron disponer de políticas de apoyo a las vías de aprendizaje flexibles. Los resultados también mostraron que las IES privadas están más avanzadas en la oferta de vías de aprendizaje flexibles (con un 85.2 % que cuentan con este tipo de políticas) en comparación con las instituciones públicas, que parecen más centradas en las vías tradicionales. Tal y como se explica en el informe, las vías de aprendizaje flexibles son fundamentales para garantizar que las personas puedan progresar en sus vías de aprendizaje y, por tanto, son un elemento básico para hacer posible el ALV en el sector de la enseñanza superior. El desarrollo de marcos nacionales y de los respectivos mecanismos institucionales, incluidos los servicios de información y orientación, será fundamental para avanzar en este campo y mejorar las oportunidades de aprendizaje de las personas en todas las etapas de la vida.

Una institución de enseñanza superior plenamente comprometida con el ALV debe vincularse con las comunidades circundantes y con socios de distintos sectores, y servir más ampliamente a la sociedad en general. Una abrumadora mayoría de IES (98 %) respondieron en la encuesta que se involucran con las partes interesadas y sus comunidades locales, sobre todo organizando conferencias y talleres públicos, colaborando con otras universidades e IES y trabajando con las ONG e instituciones culturales para promover programas de



investigación y de formación continua. Del mismo modo, el 98 % respondió que colaboran con el sector privado, siendo las formas de asociación más populares los proyectos de investigación en colaboración y la formación de empleados. Estos resultados demuestran que las IES están muy comprometidas con su entorno de diversas formas. No obstante, es necesario seguir investigando para comprender cómo pueden profundizarse estas conexiones y colaboraciones con las comunidades, instituciones y empresas, apoyar iniciativas globales de desarrollo local y contribuir al empoderamiento de las comunidades.

En conjunto, este informe ofrece una visión general de la relación entre la enseñanza superior y el aprendizaje a lo largo de la vida en el mundo entero. Lejos de ser una cuestión marginal para las universidades, el ALV es de vital importancia para muchas de ellas. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para instaurar una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida en las instituciones de enseñanza superior. Dados los retos que nos aguardan, como el envejecimiento, el futuro del trabajo, la digitalización y el cambio climático, no se puede perder tiempo en hacer que nuestras sociedades y economías sean resilientes. El aprendizaje a lo largo de la vida es fundamental para un futuro sostenible. Por ello, este informe es también un llamamiento a la comunidad mundial de la enseñanza superior para que afronte, a través del aprendizaje a lo largo de la vida, los apremiantes retos del siglo XXI.

## Referencias

- Abbott, C., Powell, J., Benneworth, P. and Cunha, J., 2015. Universities' contributions to social innovation: Reflections in theory and practice. *European Journal of Innovation Management*, 18(4), pp. 508–527.
- Abrahams, M. et Witbooi, S., 2016. A realist assessment of the implementation of blended learning in a South African higher education context. *South African Journal of Higher Education*, 30(2).
- Abukari, A., 2005. Conceptualising lifelong learning: A reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40(2), pp. 143–154.
- Alamri, H. A., Watson, S. et Watson, W., 2021. Learning technology models that support personalization within blended learning environments in higher education. *TechTrends*, 65(1), pp. 62–78.
- Allais, S., Unterhalter, E., Molebatsi, P. et al., 2020. Universities, the public good, and the SDG 4 vision. In: A. Wulf, ed. *Grading Goal Four*. Leiden, öill Sense, p 135–155.
- Altbach, P., Reisberg, L. et Rumbley, L., 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, Paris: UNESCO.
- Atchoarena, D., 2021. Universities as lifelong learning Institutions: A new frontier for higher education? In: H. Van't Land, A. Corcoran and D. Iancu, eds. *The Promise of Higher Education*. Cham, Springer, pp. 331–320.
- Banco Asiático de Desarrollo, 2011. *Higher Education Across Asia: an Overview of Issues and Strategies*, s.l.: s.n.
- Bengoetxea, E., Outi, K., Immo, S. et al., 2011. *Quality assurance in lifelong learning*, Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education 2011.
- Bengtsson, L., 2013. National strategies for implementing lifelong learning (LLL) – The gap. *International Review of Education*, 59(3), pp. 343–352.
- Bowl, M. et Bathmaker, A. M., 2016. Non-traditional students and diversity in higher education. In: *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. London: Routledge, pp. 142–152.
- Brekke, T., 2021. Challenges and opportunities of building an entrepreneurial discovery process through university-industry interaction: A Norwegian case study. *Industry and Higher Education*, 35(6), pp. 667–678.
- Brennan, J., 2021. *Flexible learning pathways in British higher education: A decentralized and market-based system. Report for the IIEP-UNESCO research 'SDG 4: Planning for flexible learning pathways in higher education'*, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Brimble, P. et Doner, R. F., 2007. University-industry linkages and economic development: The case of Thailand. *World Development*, 35(6), pp. 1021–1036.
- Brown, R., 2016. Mission impossible? Entrepreneurial universities and peripheral regional innovation systems. *Industry and Innovation*, 23(2), pp. 189–205.
- Burke, W., 2002. *Organization change: Theory and practice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Cai, Y. et Liu, C., 2013. *The roles of universities in Chinese regional innovation systems-a re-examination of the Triple Helix model*. [en ligne] Disponible sur: [https://www.regionalstudies.org/wp-content/uploads/2018/07/Yuzhuo\\_Cai.pdf](https://www.regionalstudies.org/wp-content/uploads/2018/07/Yuzhuo_Cai.pdf) [Consultado el 8 agosto 2022].
- Calderon, A., 2018. The higher education landscape is changing fast. *University World News*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2018062208555853> [Consultado el 8 agosto 2022].
- Candy, P. et Crebert, R., 1991. Lifelong learning: An enduring mandate for higher education. *Higher Education Research & Development*, 10(1), pp. 3–17.
- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C. et al., 2016. *Closing the gap: Opportunities for distant education to benefit adult learners in higher education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Cedefop, 2017. *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017. Volume I: Thematic Chapters*, s.l.: s.n.

- Chatterton, P. et Goddard, J., 2000. The response of higher education institutions to regional needs. *European Journal of Education*, 35(4), pp. 475–496.
- Chawinga, W. D. et Zozie, P. A., 2016. Increasing access to higher education through open and distance learning: Empirical findings from Mzuzu University, Malawi. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4), pp. 1–20.
- Chen, D. T., 2003. Uncovering the provisos behind flexible learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 6(2), pp. 25–30.
- Chisholm, L., 2012. Higher education and lifelong learning: Renewing the educational and social mission of universities in Europe. In: *The Second International Handbook of Lifelong Learning*. The Netherlands: Springer.
- Chitjiba, C., 2012. Lifelong Learning challenges and opportunities for traditional universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 1943–1947.
- Chitturu, S., 2016. Lifelong Learning departments in Indian institutions of higher education: A status review. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 8(2), pp. 67–84.
- Cork, U. C., 2011. *Quality assurance for continuing: A handbook for higher education institutions*. Cork: Quality Promotion Unit, UCC.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021. Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Reporte de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. [pdf] Paris: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> [Consultado el 6 diciembre 2022].
- Consejo de la Unión Europea, 2021. *Council recommendations of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability 2022/C/243* [en línea] Brussels, Council of the European Union Disponible en : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2022.243.01.0010.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=uriserv:OJ.C_.2022.243.01.0010.01.ENG) [Consultado el 8 Diciembre 2022].
- Daniel, J., Vázquez Cano, E. et Gisbert Cervera, M., 2015. The future of MOOCs: Adaptive learning or business model? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12(1), pp. 64–73.
- Davies, I., 2018. The impact of a research-led entrepreneurial university on a regional economy: Swansea University's Science and Innovation Campus. In: J. James, J. Preece and R. Valdés-Cotera, eds. *Entrepreneurial Learning City Regions*. Cham: Springer, pp. 191–210.
- De Viron, F. et Davies, P., 2015. From university lifelong learning to lifelong learning universities – developing and implementing effective strategies. In: J. Yang, C. Schneller and S. Roche, eds. *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, pp. 40–59.
- Enoch, Y. et Soker, Z., 2006. Age, gender, ethnicity and the digital divide: University students' use of web-based instruction. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(2), pp. 99–110.
- EUA (Asociación Europea de Universidades), 2008. *European universities' charter on lifelong learning*. [en línea] Disponible en: <https://eua.eu/downloads/publications/european%20universities%20charter%20on%20lifelong%20learning%202008.pdf> [Consultado el 30 junio 2022].
- eucen (Red Europea de Educación Continua Universitaria) 2007. *The Bologna Process and university lifelong learning: The state of play and future directions*. [en línea] Disponible en: <http://www.eucen.eu/BeFlex/FinalReports/BeFlexFullReportPD.pdf> [Consultado el 7 Octubre 2022]
- eucen, 2009. *From university lifelong learning to lifelong learning universities*. [en línea] Disponible en: [http://www.eucen.eu/BeFlexPlus/Reports/ThematicReport\\_FINAL.pdf](http://www.eucen.eu/BeFlexPlus/Reports/ThematicReport_FINAL.pdf) [Consultado el 7 octubre 2022].
- Eurydice (European Education and Culture Executive Agency), 2020. The European higher education area in 2020: Bologna Process implementation report. [pdf] Luxembourg, Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192> [Consultado el 8 diciembre 2022].
- Farrugia, C. A., 2012. *Universities and innovation networks in the UAE*. Policy Paper No. 4 ed. s.l.:Sheikh Saud Bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research .
- FECAP (Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado), 2022. *FECAP - Institute of Finance* [en línea] Disponible en: <https://www.fecap.br/instituto-financas/> [Consultado el 10 julio 2022].
- Field, J. y Canning, R., 2014. Lifelong learning and employers: Re-skilling older workers. In: *International Handbook on Ageing and Public Policy*. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 463–473.

- Foro Económico Mundial, 2020. *Future of jobs report 2020*. [en línea] Disponible en: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf) [Consultado el 23 junio 2022].
- Foster, M. y McLendon, L., 2012. Sinking or swimming: Findings from a survey of state adult education tuition and financing policies. *CLASP: Center for Law and Social Policy*.
- Fundación UPP, 2018. *UPP Foundation civic university commission progress report*. [en línea] Disponible en: <https://upp-foundation.org/wp-content/uploads/2018/10/UPP-Foundation-Civic-University-Commission-Progress-Report.pdf> [Consultado el 9 abril 2021].
- Gaebel, M. y Zhang, T., 2018. *Trends 2018: Learning and teaching in the European higher education area*. [en línea] Disponible en: <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf> [Consultado el 30 junio 2022].
- Gallacher, J. y Osborne, M., 2005. *A contested landscape: International perspectives on diversity in mass higher education*. s.l.:NIACE.
- García de Fanelli, A., 2019. El financiamiento de la educación superior en América Latina: Tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta Educativa*, 2(52), pp. 111–126.
- Gilardi, S. y Guglielmetti, C., 2011. University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), pp. 33–53.
- Gobierno de Australia – Departamento de Educación, Habilidades y Empleo, 2022. *Australian Qualifications Framework*. [en línea] Disponible en: <https://www.aqf.edu.au/framework/aqf-qualifications> [Consultado el 22 Julio 2022].
- Gobierno de Finlandia, 2022. *Parliamentary policy approaches for reforming continuous learning. Competence secures the future*. [en línea] Disponible en: [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163732/VN\\_2022\\_2.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163732/VN_2022_2.pdf?sequence=4&isAllowed=y) [Consultado el 13 julio 2022].
- Gobierno de Singapur, 2022. *SkillsFuture*. [en línea] Disponible en: <https://www.skillsfuture.gov.sg/> [Consultado el 10 agosto 2022].
- GUNi (Red Global Universitaria para la Innovación), 2022a. *Higher education in the world 8 – Special issue: New visions for higher education towards 2030*. [en línea] Disponible en: [https://www.guninetwork.org/files/guni\\_heiw\\_8\\_complete\\_-\\_new\\_visions\\_for\\_higher\\_education\\_towards\\_2030\\_1.pdf](https://www.guninetwork.org/files/guni_heiw_8_complete_-_new_visions_for_higher_education_towards_2030_1.pdf) [Consultado el 31 julio 2022].
- GUNi, 2022b. *Global University Network for Innovation*. [en línea] Disponible en: <https://www.guninetwork.org/> [Consultado el 28 julio 2022].
- Guri-Rosenblit, S., Šebková, H. y Teichler, U., 2007. Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions. *Higher Education Policy*, 20(4), pp. 373–389.
- Hanft, A. y Knust, M., 2007. *Internationale vergleichsstudie zur struktur und organisation der Weiterbildung an Hochschulen*, Oldenburg: Carl von Ossietzky.
- HESI (Iniciativa de la Educación Superior para la Sostenibilidad), 2022. *Higher education sustainability initiative*. [en línea] Disponible en: <https://sdgs.un.org/HESI> [Consultado el 28 julio 2022].
- Hessler, G., 2016. Lifelong learning and higher education in the German context – Organisational change in higher education institutions? *Widening Participation and Lifelong Learning*, 18(1), pp. 46–60.
- HKU Space (Escuela de Educación Profesional y Continua de la Universidad de Hong Kong), 2016a. *Quality assurance in HKU Space*. [en línea] Disponible en: <https://hkuspace.hku.hk/page/detail/8572> [Consultado el 9 agosto 2022].
- HKU Space, 2016b. *Quality assurance manual for full-time sub-degree programmes*. [en línea] Disponible en: [https://hkuspace.hku.hk/f/page/8571/219438/QA%20Manual%20for%20FT%20Sub-deg%20Prog%20\(Abridged%20Version\)\\_Jan%202017.pdf](https://hkuspace.hku.hk/f/page/8571/219438/QA%20Manual%20for%20FT%20Sub-deg%20Prog%20(Abridged%20Version)_Jan%202017.pdf) [Consultado el 9 agosto 2022].
- IAU-HESD, 2022. *International Association of Universities – Higher education and research for sustainable development (HESD) portal*. [en línea] Disponible en: <https://www.iau-hesd.net/contenu/189-what-higher-education-and-research-sustainable-development-hesd.html> [Consultado el 28 julio 2022].
- James, J. y Gokbel, V., 2018. Global higher education learning outcomes and financial trends: Comparative and innovative approaches. *International Journal of Educational Development*, 58(C), pp. 5–17.
- Jensen, T., Marinoni, G. y Van't Land, H., 2022. *Higher education one year into the COVID-19 pandemic. Second IAU Global Survey Report.*, Paris: IAU.
- Jones, N. y Lau, A. M. S., 2010. Blending learning: Widening participation in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(4), pp. 405–416.

- Kukulka-Hulme, A., 2012. How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? *The Internet and Higher Education*, 15(4), pp. 247–254.
- Kunene, S., 2019. *Article on the UCE business development strategy*. [en línea] Disponible en: <http://services.nwu.ac.za/sites/services.nwu.ac.za/files/files/uce/2019.UCE-BusinessDevelopmentStrategy.11March.pdf> [Consultado el 28 junio 2022].
- Lambert, S. R., 2020. Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014–18. *Computers & Education*, 145, p. 103693.
- Lemoine, P. A. y Richardson, M. D., 2015. Micro-credentials, nano degrees, and digital badges: New credentials for global higher education. *International Journal of Technology and Educational Marketing (IJTEM)*, 5(1), pp. 36–49.
- Li, L., 2022. *Reskilling and upskilling the future ready workforce for Industry 4.0 and beyond*. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10796-022-10308-y> [Consultado el 4 diciembre 2022].
- Martin, M. y Godonoga, A., 2020. *SDG 4 policies for flexible learning pathways in higher education: Taking stock of good practices internationally*. IIEP-UNESCO., Paris: IIEP-UNESCO.
- Matkin, G. W., 2018. *Alternative digital credentials: An imperative for higher education*. CSHE Research & Occasional Paper Series: CSHE. 2.18, s.l.: Center for Studies in Higher Education.
- Meacham, J. y Gaff, J.G., 2006. Learning goals in mission statements: Implications for educational leadership. *Liberal Education*, 92(1), pp. 6–13.
- Milic, S., 2013. The twenty-first century university and concept of lifelong learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 53(1), pp. 159-179.
- Miller, M. y Lu, M., 2003. Serving non-traditional students in e-learning environments: Building successful communities in the virtual campus. *Educational Media International*, 40(1–2), pp. 163–169.
- Miner, A.S., Gong, Y., Ciuchta, M., et al., 2012. Promoting university startups: International patterns, vicarious learning and policy implications. *The Journal of Technology Transfer*, 37(2), pp. 213–233.
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2009. *Universities Act 558/2009*. [en línea] Disponible en: <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf> [Consultado el 28 junio 2022].
- Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos de la India, 2020. *National Education Policy 2020*, s.l.: s.n.
- Ministerio de Educación de Malasia, 2015. *Malaysia education blueprint 2015–2025 (Higher education)*, Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Ministerio de Educación Superior de Malasia, 2011. *Blueprint on enculturation of lifelong learning for Malaysia*, Seri Kembangan: Univision Press.
- Moitus, S., Weimer, L. y Välimaa, J., 2020. *Flexible learning pathways in higher education: Finland's country case for the IIEP-UNESCO SDG 4 project in 2018–2021*. s.l.: Finnish Education Evaluation Centre Publications.
- Moodie, G. y Wheelahan, L., 2018. *Implications of the human capability approach for relations between Australian vocational and higher education*. In *Monash Commission's designing the future seminar*, s.l.: Monash University.
- Nesbit, T., Dunlop, C. y Gibson, L., 2013. Lifelong learning in institutions of higher education. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(1), pp. 35–60.
- NILE (Instituto Nacional de Educación a lo Largo de Toda la Vida), 2022. *Academic credit bank system*. [en línea] Disponible en: [https://www.cb.or.kr/creditbank/info/nInfo7\\_1.do](https://www.cb.or.kr/creditbank/info/nInfo7_1.do) [Consultado el 20 julio 2022].
- North-West University, 2018. *Policy on continuing education*. [en línea] Disponible en: [http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-governance-management/policy/Policias%20-%202020%20Update/8P-8.2\\_Policy%20on%20Continuing%20Education\\_e.pdf](http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-governance-management/policy/Policias%20-%202020%20Update/8P-8.2_Policy%20on%20Continuing%20Education_e.pdf) [Consultado el 30 junio 2022].
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), 2013. *Innovation-driven growth in regions: The role of smart specialisation*. [en línea] Disponible en: <https://www.oecd.org/innovation/inno/smart-specialisation.pdf> [Consultado el 2 agosto 2022].
- OCDE, 2021a. How much do tertiary students pay and what public support do they receive?. In: *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE, 2021b. *Micro-credential innovations in higher education: Who, What and Why? OECD Education Policy Perspectives*. No. 39, Paris: OECD Publishing.

- Orazbayeva, B., 2017. *The role of universities in promoting and providing lifelong learning*. s.l.: DUK's Strategic approach .
- Osborne, M., Rimmer, R. y Houston, M., 2015. Adult access to higher education: An international overview. In: J. Yang, C. Schneller and S. Roche, eds. *The role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. s.l.:s.n., pp. 17–39.
- Ossiannilsson, E., 2019. OER and OEP for access, equity, equality, quality, inclusiveness, and empowering lifelong learning. *The International Journal of Open Educational Resources*.
- Palacios, M., 2003. *Options for financing lifelong learning.*, s.l.: s.n.
- Pechar, H. y Andres, L., 2011. Higher-education policies and welfare regimes. *Higher Education Policy*, 24(1), pp. 25–52.
- Pontificia Universidad Católica de Chile, 2022. *UC Online. Knowledge without borders*. [en línea] Disponible en: <http://uconline.uc.cl/> [Consultado el 26 julio 2022].
- Ranki, S., Ryky, P., Santamäki et al., 2021. *Lifelong learning governance in the Nordic countries: A comparison*. s.l.: Sitra.
- Rasmussen, P., 2014. Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), pp. 326–342.
- Reay, D., Crozier, G. y Clayton, J., 2010. 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), p. 107–124.
- República de Austria, 2002. *Bundesgesetzblatt für die Republic Österreich. 120. Bundesgesetz: Universitätsgesetz 2002 sowie Änderung des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten der Künste*. [en línea] Disponible en: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [Consultado el 30 junio 2022].
- Robinson, M., 2017. *Lifelong learning: Ladder and lifeline*. University Alliance, s.l.: s.n.
- Sam, C. y van der Sijde, P., 2014. Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68(6), pp. 1–18.
- Schmidt-Jortzig, I., 2011. *Quality assurance for non-degree programmes*, s.l.: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., et al., G., 2016. Stairway to employment? Internships in higher education. *Higher Education*, 72(6), pp. 703–721.
- Singh, M., 2014. Higher education and the public good: Precarious potential?. In: R. Munck, L. McIlrath, B. Hall and R. Tandon, eds. *Higher Education and Community-based Research: Creating a Global Vision*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 199–216.
- Šmídová, M., Šmídová, O., Kyllingstad, N. et al., J., 2017. Regional development: Lifelong learning as a priority in Norway and the Czech Republic? *Higher Education Policy*, 30(4), p. 499–516.
- Smidt, H. y Surssock, A., 2011. *Engaging in lifelong learning: Shaping inclusive and responsive university strategies..* s.l.: European University Association (EUA).
- Stanistreet, P., 2020. Thinking differently, together: Towards a lifelong learning society. *International Review of Education*, 66(4), pp. 449–455.
- Strehl, F., Reisinger, S. y Kalatschan, M., 2007. *Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems*. OECD Education Working Papers, Paris: OECD Publishing.
- Taşçı, G. y Titrek, O., 2020. Evaluation of lifelong learning centers in higher education: A sustainable leadership perspective. *Sustainability*, 12(1), pp. 1–22.
- Teichler, U., 1999. The university and lifelong learning. In: A. Tuijnman and T. Schuller, eds. *Lifelong Learning, Policy and Research*. London: s.n., pp. 173–187.
- Teichler, U. y Hanft, A., 2009. Continuing higher education in a state of flux: An international comparison of the role and organisation of continuing higher education. In: M. Knust and A. Hanft, eds. *Continuing Higher Education and Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer, pp. 1–13.
- Tight, M., 2019. Mass higher education and massification. *Higher Education Policy*, 32(1), pp. 93–108.
- Times Higher Education, 2022a. *Times Higher Education impact rankings*. [en línea] Disponible en: <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings> [Consultado el 28 julio 2022].
- Times Higher Education, 2022b. *The impact rankings methodology 2022. Version 1.3*, s.l.: s.n.
- Times Higher Education y UNESCO IESALC, 2022. *Gender equality: How global universities are performing. Part 1*, s.l.: s.n.

- Trow, M., 2000. *From mass higher education to universal access: The American advantage*. [en línea] Disponible en: [https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/2000\\_from\\_mass\\_higher\\_education\\_to\\_universal\\_access\\_the\\_american\\_advantage.pdf](https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/2000_from_mass_higher_education_to_universal_access_the_american_advantage.pdf) [Consultado el 20 agosto 2022].
- Tuckett, A., 2017. *Lifelong learning helps people, governments and business. Why don't we do more of it*. [en línea] Disponible en: <https://www.weforum.org/agenda/2017/07/lifelong-learning-helps-governments-business/>
- UIE (UNESCO Institute for Education/Instituto de Educación de la UNESCO), 1997. *The Hamburg Declaration. The agenda for the future. Document adopted at the Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg (Germany), 14–18 July*. [en línea] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114> [Consultado el 7 octubre 2022].
- UIE, 1998. *Mumbai statement on lifelong learning, active citizenship and the reform of higher education in adult education and development*, s.l.: s.n.
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning/Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida), 2012. *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*, Hamburg: UIL.
- UIL, 2022b. *5th Global report on adult learning and education: Citizenship education: Empowering adults for change*, Hamburg: UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669> [Consultado el 8 diciembre 2022]
- UIL, 2022a. *Hacer del aprendizaje a lo largo de la vida una realidad: un manual*. Hamburg: UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098> [Consultado el 8 diciembre 2022]
- UIL y SOU (Universidad Abierta de Shanghai), 2023. *Institutional practices of implementing lifelong learning in higher education*, Hamburg: UIL.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics/Instituto de Estadística de la UNESCO), 2011. *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. [en línea] Disponible en: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [Consultado el 10 octubre 2022].
- UIS, 2022. *Higher education figures at a glance*. [en línea] Disponible en: [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f\\_unesco1015\\_brochure\\_web\\_en.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f_unesco1015_brochure_web_en.pdf) [Consultado el 6 agosto 2022].
- UNESCO, 2009. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, communiqué*, s.l.: s.n.
- UNESCO, 2015. *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* [en línea] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697> [Consultado el 15 julio 2022].
- UNESCO, 2022a. *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de ruta propuesta para la 3a Conferencia Mundial de la Educación Superior WHEC2022 | 18–20 Mayo 2022. Working Document*, s.l.: s.n. Disponible en: <https://www.whec2022.org/EN/homepage/Roadmap2030>
- UNESCO, 2022b. *Towards a common definition of micro-credentials*, Paris: UNESCO.
- UNESCO-IIEP (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO), 2022. *Achieving SDG 4: Flexible learning pathways in higher education. Research findings from the IIEP-UNESCO international survey*, Paris: UNESCO-IIEP.
- Unger, M. y Zaussinger, S., 2018. *The new student: Flexible learning paths and future learning environments*, s.l.: Conference Background Paper.
- Naciones Unidas, 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. [en línea] New York: United Nations. Disponible en: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> [Consultado el 8 Diciembre 2022]
- Naciones Unidas, 2021. *Our Common Agenda. Report of the Secretary-General*. [pdf] New York: United Nations. Disponible en: [https://www.un.org/en/content/common-agenda-report/assets/pdf/Common\\_Agenda\\_Report\\_English.pdf](https://www.un.org/en/content/common-agenda-report/assets/pdf/Common_Agenda_Report_English.pdf) [Consultado el 6 diciembre 2022].
- Universidad Abierta de Shanghai, 2021. *The 14th five year plan*. [en línea] Disponible en: <https://www.sou.edu.cn/xx-gkw/2021/0702/c3583a80704/page.htm> [Consultado el 12 septiembre 2022].
- Universidad Americana de Beirut, 2019. *Continuing Education Center. Policies and Procedures*, Beirut: American University Beirut.
- Universidad de Concordia, 2020. *Office of community engagement. Concordia University. Annual report 2019–2020*, Montreal: Concordia University.

- Universidad de Okayama, 2022a. *Okayama University's SDG Action Guidelines*. [en línea] Disponible en: [https://sdgs.okayama-u.ac.jp/en/outline/index.php?c=outline\\_en\\_view&pk=4](https://sdgs.okayama-u.ac.jp/en/outline/index.php?c=outline_en_view&pk=4) [Consultado el 30 julio 2022].
- Universidad de Okayama, 2022b. *Providing lifelong learning for children, students and citizens making use of valuable materials housed by Okayama University Library*. [en línea] Disponible en: [https://sdgs.okayama-u.ac.jp/en/efforts/index.php?c=efforts\\_en\\_view&pk=244](https://sdgs.okayama-u.ac.jp/en/efforts/index.php?c=efforts_en_view&pk=244) [Consultado el 30 julio 2022].
- Universidad Técnica de Múnich, 2022. *Innovation in teaching and continuing education*. [en línea] Disponible en: <https://www.tum.de/en/lifelong-learning/innovation-in-teaching-and-continuing-education> [Consultado el 22 agosto 2022].
- Universiti Brunei Darussalam, 2022a. *UniBridge – Programme*. [en línea] Disponible en: <https://ubd.edu.bn/c31/unibridge.html> [Consultado el 23 julio 2022].
- Universiti Brunei Darussalam, 2022b. *14 week courses – Programme*. [en línea] Disponible en: <https://ubd.edu.bn/c31/short-courses.html> [Consultado el 23 julio 2022].
- University of the Western Cape y UIE, 2001. *The Cape Town Statement on characteristic elements of a lifelong learning higher education institution*, Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Vargas, C., 2014. Lifelong learning principles and higher education policies. *Tuning Journal for Higher Education*, 2(1), pp. 91–105.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. y Pârlea, D., 2007. *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. [en línea] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134621> [Consultado el 9 agosto 2022].



## Apéndice

### a) Distribución de las instituciones participantes en la encuesta por país

Países	Numero de IES	% de la muestra
Alemania	2	0.50
Andorra	1	0.25
Argelia	3	0.75
Argentina	9	2.26
Armenia	1	0.25
Austria	3	0.75
Azerbaiyán	1	0.25
Bangladesh	2	0.50
Bahréin	1	0.25
Bélgica	2	0.50
Bolivia (Estado Plurinacional de)	1	0.25
Bosnia y Herzegovina	1	0.25
Brasil	4	1.00
Brunei Darussalam	1	0.25
Bulgaria	4	1.00
Burkina Faso	1	0.25
Camerún	1	0.25
Canadá	4	1.00
Colombia	12	3.01
Corea (República de)	4	1.00
Costa Rica	1	0.25
Chile	3	0.75
China (República Popular)	23	5.76
Chipre	2	0.50
Ecuador	11	2.76
Egipto	4	1.00
Emiratos Árabes Unidos	1	0.25
España	15	3.76
Estados Unidos de América	5	1.25
Etiopía	3	0.75

Federación de Rusia	5	1.25
Fiji (República de)	1	0.25
Filipinas (República de)	50	12.53
Finlandia	3	0.75
Francia	7	1.75
Georgia	2	0.50
Ghana	2	0.50
Grecia	1	0.25
Hungría	6	1.50
India	18	4.51
Indonesia (República de)	1	0.25
Iraq	1	0.25
Irán (República Islámica de)	2	0.50
Irlanda	2	0.50
Israel	2	0.50
Italia	4	1.00
Japón	23	5.76
Jordania	2	0.50
Kenia (República de)	4	1.00
Las Maldivas	1	0.25
Líbano	3	0.75
Libia	1	0.25
Lituania	1	0.25
Luxemburgo	1	0.25
Malasia	1	0.25
México	24	6.02
Mozambique	1	0.25
Myanmar (República de la Unión de)	1	0.25
Namibia	4	1.00
Nicaragua	1	0.25
Nigeria (República Federal de)	6	1.50
Omán (Sultanato de)	6	1.50
Países Bajos (Reino de los)	1	0.25
Pakistán (República Islámica de)	14	3.51
Palestina (Estado de)	5	1.25
Panamá	1	0.25
Perú (República del)	5	1.25
Polonia	1	0.25

Portugal	6	1.50
Reino de Arabia Saudí	1	0.25
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	8	2.01
República Árabe Siria	1	0.25
República Centroafricana	1	0.25
República Checa	1	0.25
República de Sudáfrica	2	0.50
República Democrática del Congo	1	0.25
República Unida de Tanzania	2	0.50
Rumania	1	0.25
Serbia (República de)	1	0.25
Singapur	1	0.25
Somalia (República Democrática de)	1	0.25
Sri Lanka (República Democrática Socialista de)	1	0.25
Sudán	3	0.75
Suecia (Reino de)	3	0.75
Suiza (Confederación suiza)	2	0.50
Tailandia (Reino de)	3	0.75
Túnez (República de)	1	0.25
Ucrania	1	0.25
Uganda	1	0.25
Uruguay	2	0.50
Uzbekistán	2	0.50
Venezuela (República Bolivariana de)	1	0.25
Vietnam (República Socialista de)	9	2.26
Yemen	1	0.25
Zambia (República de)	1	0.25
Zimbabwe	1	0.25

### b) Cuestionario de la encuesta

El cuestionario de la encuesta está disponible aquí: [bit.ly/UII\\_HEI-LLL\\_questionnaire](https://bit.ly/UII_HEI-LLL_questionnaire)

### c) Glosario de términos

El glosario de términos se encuentra disponible aquí: [bit.ly/UII\\_HEI-LLL\\_glossary](https://bit.ly/UII_HEI-LLL_glossary)

Ante el contexto de una crisis mundial de la educación y un creciente reconocimiento de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) y la Universidad Abierta de Shanghai (SOU) llevaron a cabo entre 2020 y 2022 un amplio proyecto de investigación que incluyó, entre otros elementos, una encuesta internacional sobre la contribución de las instituciones de educación superior (IES) al aprendizaje a lo largo la vida, cuyos resultados se presentan en este informe. Con base en el amplio conjunto de datos cuantitativos y cualitativos recabados en todas las regiones del mundo, esta investigación constituye un avance relevante hacia la creación de una base internacional de conocimientos sobre el papel que tienen las IES para brindar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.