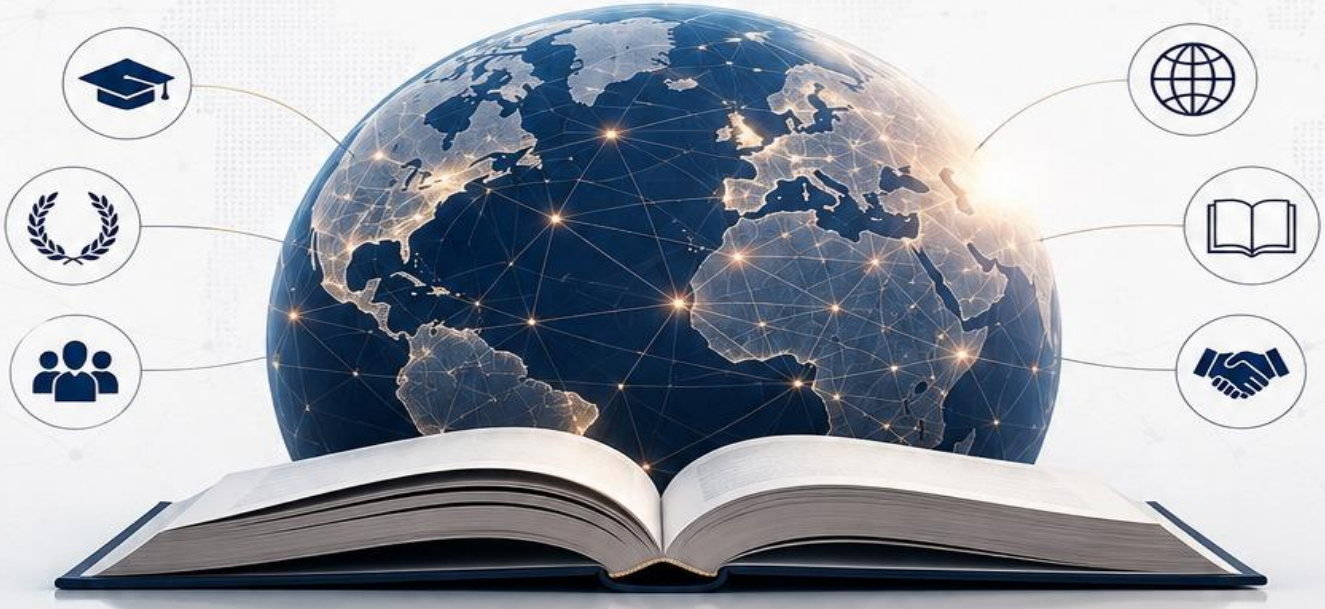
FINTES
FEDERACIÓN INTERNACIONAL
DE ESPECIALISTAS

FINTES como espacio global de reconocimiento académico:

movilidad profesional sin fronteras y ecosistemas de reconocimiento

EDUCACIÓN GLOBAL • CONOCIMIENTO SIN FRONTERAS
RECONOCIMIENTO • COOPERACIÓN • IMPACTO HUMANO



COORDINADORES

Daymi Rodríguez González
Martín Vargas Pérez

EDUNETIC EDITORIAL

EL CONOCIMIENTO NO TIENE FRONTERAS

FINTES como Espacio Global de Reconocimiento Académico: Movilidad Profesional sin Fronteras y Ecosistemas de Reconocimiento

Daymí Rodríguez González

Martín Vargas Pérez

(Coord.)

FINTES como Espacio Global de Reconocimiento Académico: Movilidad Profesional sin Fronteras y Ecosistemas de Reconocimiento

Daymí Rodríguez González

Martín Vargas Pérez

(Coord.)

Primera edición, 2026

Rodríguez-González, D. & Vargas-Pérez, M. (Coord.)

(2026) FINTES como Espacio Global de Reconocimiento Académico: Movilidad Profesional sin Fronteras y Ecosistemas de Reconocimiento.

ISBN: 978-9917-9683-1-3

Edición: M. Sc. Ruhadmi Boulet Martínez

Dr. C. Elmys Escribano Hervis

Diseño de portada: M. Sc. Ruhadmi Boulet Martínez

Índice

Introducción 1
PROFETIT y la educación como derecho humano: marco legal y social 3
Resumen 3
Introducción 5
Desarrollo 7
La apostilla frente a la certificación global: ventajas de un sistema único de validación 7
La transformación de la educación superior con un sistema de certificación único 10
Impacto de la certificación global en la movilidad laboral y académica internacional 12
La educación como patrimonio de la humanidad: fundamentos y perspectivas globales 14
Limitaciones del estudio 16
Conclusiones 16
Referencias bibliográficas 17
FINTES como paradigma de reconocimiento educativo interoperable y equitativo 21
Resumen 21
Introducción 24
Desarrollo 26
Antecedentes: de los convenios de primera generación a la agenda global de reconocimiento 26
Fundamentos conceptuales: paradigma, anomalías y multidimensionalidad 28
Categorías críticas del paradigma FINTES 29
Hacia el paradigma FINTES: síntesis y elaboración propia 31
Conclusiones 31
Referencias bibliográficas 32
Formación dual y movilidad académica en el contexto de FINTES 36
Resumen 36
Introducción 38

Desarrollo 39
1. Antecedentes y contextualización del estudio 39
2. Fundamentos conceptuales y estado del arte 40
3. Posicionamiento crítico y propuesta FINTES 42
4. Problemáticas y desafíos de las Universidades en la implementación de la formación dual 43
5. Problemáticas y desafíos de las empresas en la formación dual 45
6. Matriz Ampliada de diagnóstico organizacional de la formación dual 47
7. Estrategias operativas y soluciones de política pública para la sostenibilidad dual 48
Conclusiones 49
Referencias bibliográficas 49
Modelo SICC para el reconocimiento académico y la movilidad profesional en educación superior 53
Resumen 53
Introducción 55
Metodología 58
Resultados y discusión 60
Resultados obtenidos para la variable uno: ciclo de inteligencia 61
Resultados obtenidos para la variable dos: ciclo de contrainteligencia 62
Discusión integrada de los resultados 64
Conclusiones 65
Referencias bibliográficas 66
Certificación en especialidades odontológicas: hacia una movilidad laboral ética sin revalidación en Iberoamérica 69
Resumen 69
Introducción 71
Desarrollo 73
Antecedentes que condicionan el estudio 73
Revalidación y cédula profesional en odontología: el caso mexicano como estudio de la fricción normativa 73
Modelos comparados de reconocimiento y certificación en profesiones de la salud 74

Fundamentos conceptuales: el estado del arte 76
Convención Global de la UNESCO y Convenio de Buenos Aires: oportunidades y tensiones para la movilidad odontológica 76
Certificación por competencias y evaluación por portafolio: bases técnicas para un buró de especialistas odontológicos 78
Elaboración propia: el modelo propuesto, sus límites y su viabilidad 79
Estudios de caso hacia un modelo iberoamericano: FDI, CONEAU-WFME y el sistema mexicano de certificación 79
Tensiones, riesgos éticos y debilidades del estudio 80
Conclusiones 82
Referencias bibliográficas 82
Participación y visibilidad académica de las mujeres en espacios globales 85
Resumen 85
Resumo 87
Introducción 88
Metodología 90
Visibilidad en congresos y espacios de exposición académica 91
Conferencias plenarias y composición de paneles 91
Participación oral y reconocimiento durante las sesiones 92
Reconocimiento bibliométrico y editorial 92
Autoría y citación 93
Evaluación y financiamiento 94
Barreras institucionales, cuidados y movilidad profesional 94
Propuesta de un modelo analítico para FINTES 96
Discusión 99
Limitaciones 100
Conclusiones 101
Referencias bibliográficas 103
Certificación sociolaboral flexible para trabajadores agrícolas migrantes: reconocimiento de competencias sin revalidación 106
Resumen 106
Introducción 109

Desarrollo 111
Reconocimiento de aprendizajes previos y justicia sociolaboral 111
SATCA: utilidad y límites para la homologación 112
Microcredenciales y Open Badges: de la insignia a la evidencia verificable 113
Modelo FINTES-Agro de certificación sociolaboral flexible 114
Gobernanza, implementación y evaluación piloto 115
Debilidades y límites de la propuesta 117
Conclusiones 117
Referencias bibliográficas 118
Conclusiones 122
Glosario de términos 123

Prólogo

Pocas experiencias condensan con tanta nitidez las contradicciones de la educación superior contemporánea como el tránsito de quien ha construido su identidad profesional en un país y desea continuarla en otro. La formación ya no se detiene en las fronteras: los programas se vuelven transfronterizos, las trayectorias se tornan discontinuas, el aprendizaje se produce en la universidad, en el trabajo y en la vida, y las credenciales digitales prometen poder verificarse en cuestión de segundos. Y, sin embargo, el reconocimiento de lo aprendido está todavía, en buena parte del mundo, atado a una lógica pensada para otro tiempo: la del título sellado, el expediente apilado y la equivalencia mecánica entre documentos. Se ha abierto una brecha entre la movilidad real de las personas y la inmovilidad de los procedimientos que este libro no sólo pretende describir, sino contribuir a cerrar.

Costos que rara vez se han contabilizado con honestidad son lo que tiene esa brecha. La apostilla, la revalidación y la homologación —mecanismos legítimos en su origen— operan hoy como filtros que impiden la incorporación profesional, encarecen el acceso y fragmentan el ejercicio de un derecho que los instrumentos internacionales más recientes reconocen como fundamento de una ciudadanía educativa plena. La Convención Mundial de la UNESCO sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones, junto con las Declaraciones de Fortaleza y Montevideo, supone un punto de inflexión, desplazando el eje del debate desde la reiterada legalización de papeles hacia la confianza, la transparencia, la oportunidad y la no discriminación de los procedimientos. En América Latina y el Caribe la tarea es de doble urgencia, ya que a la fragmentación normativa se suma una desconfianza interinstitucional que ha condicionado históricamente la circulación de títulos y trayectorias. El mérito de este libro es enfrentarse al desafío sin caer en la denuncia o en la apologética de la tecnología.

Su relevancia radica, precisamente, en la naturaleza de la respuesta que propone. No se trata de un manual administrativo ni de la promoción de una plataforma redentora, sino de la construcción argumentada de un paradigma: FINTES, un espacio global de reconocimiento académico articulado en tres dimensiones —la técnica-interoperable, que provee la infraestructura de credenciales verificables; la socio-ética, que fija el horizonte de derechos, equidad y protección de datos; y la pedagógica-transformativa, que resignifica aquello que merece ser reconocido—. El libro sostiene, con argumentos convergentes desde distintas disciplinas, que la legitimidad del reconocimiento debe fundarse en la confianza pública, la calidad verificable y la justicia educativa antes que en las fronteras administrativas. Y lo hace con una vocación deliberadamente práctica: orientar a directivos y tomadores de decisiones en el diseño de políticas, instrumentos y prácticas de movilidad

profesional sin fronteras. Esa sobriedad propositiva —decir qué se propone, cómo se implementa y qué puede fallar— constituye uno de sus mayores activos.

El volumen es, ante todo, una conversación. Nueve capítulos reúnen voces de distinta procedencia disciplinar —el derecho educativo, las ciencias sociales, la pedagogía, las ciencias de la salud, la inteligencia organizacional y los estudios de género— que dialogan sin fundirse en una voz única. Esa pluralidad no es decorativa: cada autoría interroga el problema desde su propio instrumental y, al hacerlo, enriquece el marco común con matices y tensiones que la lectura atenta sabrá aprovechar. El resultado es un tejido interdisciplinario en el que la fundamentación jurídica, el análisis socioteórico, la propuesta tecnológica y la reflexión pedagógica se sostienen mutuamente, sin que ninguna de ellas pretenda agotar la complejidad del fenómeno.

La arquitectura del libro es deliberada: avanza de lo general a lo concreto y de lo estructural a lo humano. Los dos primeros capítulos asientan el andamiaje —el marco jurídico y social que justifica sustituir la lógica documental por la certificación interoperable, y el paradigma conceptual en sus tres dimensiones—. Los capítulos tercero y cuarto someten esa hipótesis a la prueba de dos territorios sectoriales cuidadosamente elegidos: el trabajo agrícola migrante, donde el reconocimiento de saberes productivos se vuelve cuestión de justicia sociolaboral, y la especialidad odontológica iberoamericana, donde la salud regulada exige estándares rigurosos de evaluación por competencias. El quinto capítulo dota al marco de una capa de gobernanza inteligente y apoyo decisional; el sexto recupera la dimensión humana, recordando que la confianza del ecosistema depende de quienes enseñan y aprenden; y los dos últimos amplían el horizonte hacia la formación dual como soporte de la movilidad y hacia la participación y visibilidad de las mujeres en los espacios académicos globales, con un planteamiento interseccional que obliga a revisar las reglas mismas del reconocimiento. El recorrido, en conjunto, traza el mapa completo de un ecosistema: sus cimientos normativos, sus dispositivos técnicos, sus gobernanzas y sus sujetos.

Los aportes pueden leerse en varios planos. En el teórico, la obra propone un paradigma integrador que articula dimensiones habitualmente estudiadas por separado. En el nivel metodológico, combina revisiones documentales, análisis comparados internacionales y diseños propositivos que ofrecen rutas aplicables y, en algunos casos, indicadores evaluables para medir la justicia procesal y la equidad en el acceso. En el práctico, despliega instrumentos concretos —la Visa Educativa Mundial, el pasaporte verificable de credenciales, el modelo FINTES-Agro, el Buró Iberoamericano de Especialistas en Odontología, el sistema de inteligencia estratégica— que permiten imaginar la implementación sin perder de vista sus

condiciones de viabilidad. En lo ético, finalmente, el libro es ejemplar por su honestidad: los capítulos no ocultan los riesgos —la exclusión digital, la inequidad territorial, el fraude documental, los sesgos algorítmicos, las decisiones discriminatorias— ni la agenda empírica pendiente, y reclaman con claridad la validación posterior de sus propuestas.

Queda, entonces, la invitación a la lectura. Este es un libro para leer con preguntas: ¿qué significa reconocer con justicia una trayectoria de vida?, ¿puede un sistema ser a la vez interoperable y equitativo?, ¿qué institución está dispuesta a confiar antes que a desconfiar? A directivos universitarios, responsables de políticas, docentes, investigadores y estudiantes que habitan la educación superior global, la obra ofrece menos certezas cómodas que un programa de trabajo exigente. No clausura el debate sobre la movilidad y el reconocimiento: lo inaugura en un sentido nuevo, y deja en manos de quienes lo lean la responsabilidad de continuarlo.

Dr. Martín Vargas Pérez

Dra. Daymi Rodríguez González

FINTES

México, agosto 2026

Introducción

La movilidad internacional de títulos y competencias sigue gobernada por lógicas documentales diseñadas para Estados nacionales, trayectorias lineales y títulos cerrados: la apostilla, la revalidación y la homologación tratan la credencial como un papel que debe legalizarse, no como una capacidad que debe verificarse. Frente a una educación superior globalizada, híbrida y permanente, este libro sostiene que la legitimidad del reconocimiento debe fundarse en la confianza pública, la calidad verificable y la justicia educativa, y no en fronteras administrativas. Con ese propósito se presenta **FINTES**, un espacio global de reconocimiento académico concebido como guía estratégica para directivos y tomadores de decisiones en el diseño de políticas, instrumentos y prácticas de movilidad profesional sin fronteras. El marco articula tres componentes: la **dimensión técnica-interoperable**, que provee la infraestructura de credenciales digitales, microcredenciales y pasaportes verificables; la **dimensión socio-ética**, que fija el horizonte de derechos, equidad y protección de datos; y la **dimensión pedagógica-transformativa**, que resignifica aquello que merece ser reconocido.

El recorrido del libro va de lo general a lo concreto: el capítulo uno fundamenta jurídica y socialmente la sustitución de la apostilla y la revalidación por la certificación interoperable; el capítulo dos delimita el paradigma FINTES; el capítulo tres identifica en la formación dual el soporte dinámico del ecosistema de reconocimiento sin revalidación; el capítulo cuatro dota al marco de gobernanza inteligente y apoyo decisional mediante el modelo SICC; los capítulos cinco y ocho someten las hipótesis a prueba en dos territorios sectoriales —la especialidad odontológica iberoamericana y el trabajo agrícola migrante—; y los capítulos seis y siete recuerdan que la calidad y la confianza del ecosistema dependen, en última

instancia, de las personas: de la participación equitativa de las mujeres en los espacios académicos y de la preparación socioemocional de quienes enseñan y aprenden en él.

Capítulo I

PROFETIT y la educación como derecho humano: marco legal y social

PROFETIT and Education as a Human Right: Legal and Social Framework

PROFETIT e a educação como direito humano: marco jurídico e social

Martín Vargas Pérez

Federación Internacional de Especialistas: México

https://orcid.org/0009-0000-9407-5422

fintesfederacion@gmail.com

Resumen

La educación superior transnacional exige una arquitectura normativa capaz de reconocer cualificaciones sin someter a estudiantes y profesionistas a cadenas burocráticas innecesarias. Este capítulo analiza la apostilla y la revalidación como filtros que retrasan la movilidad, encarecen el acceso y fragmentan el ejercicio del derecho a la educación, y contrasta esa lógica documental con los avances normativos de la UNESCO, que concibe la educación como derecho humano, bien público y bien común global. Se examina la propuesta de FINTES y PROFETIT -sistema privado de validación y certificación mundial, del que el autor es directivo- como infraestructura de gobernanza académica global centrada en la confianza mutua, la calidad y la justicia social, materializada en la Visa Educativa Mundial. El objetivo del capítulo es fundamentar jurídica y socialmente la conveniencia de sustituir la apostilla y la revalidación por un sistema único de certificación

interoperable, y evaluar sus implicaciones para la movilidad laboral y académica. La novedad del análisis consiste en articular instrumentos internacionales recientes, normativa estatal, evidencia de la literatura especializada y una propuesta institucional privada en un marco teórico único, para defender que el conocimiento, patrimonio común de la humanidad, debe circular sin fronteras administrativas.

Palabras clave: educación como derecho humano; reconocimiento de cualificaciones; apostilla; certificación global; movilidad académica.

Abstract

Transnational higher education demands a normative architecture capable of recognizing qualifications without subjecting students and professionals to unnecessary bureaucratic chains. This chapter analyzes apostille and revalidation as filters that delay mobility, raise the cost of access, and fragment the exercise of the right to education, contrasting that documentary logic with UNESCO's recent normative advances, which conceive education as a human right, a public good, and a global common good. The proposal of FINTES and PROFETIT -a private global validation and certification system in which the author holds a leadership role- is examined as an infrastructure of global academic governance centered on mutual trust, quality, and social justice, materialized in the World Education Visa. The chapter's objective is to provide legal and social foundations for replacing apostille and revalidation with a single interoperable certification system, and to assess its implications for labor and academic mobility. The novelty of the analysis lies in articulating recent international instruments, state regulations, evidence from the specialized literature, and a private institutional proposal within a single theoretical framework, arguing that knowledge, as the common heritage of humanity, must circulate without administrative borders.

Keywords: education as a human right; recognition of qualifications; apostille; global certification; academic mobility.

Resumo

O ensino superior transnacional exige uma estrutura regulatória capaz de reconhecer qualificações sem submeter estudantes e profissionais a entraves burocráticos desnecessários. Este capítulo analisa os processos de apostilamento e revalidação como barreiras que retardam a mobilidade, elevam custos e fragmentam o exercício do direito à educação; contrapõe essa lógica centrada na documentação aos avanços regulatórios da UNESCO, que concebem a educação como um direito humano, um bem público e um bem comum global. Examina a proposta FINTES e PROFETIT —um sistema privado de validação e certificação global, do qual o autor é dirigente— como uma infraestrutura de governança acadêmica mundial alicerçada na confiança mútua, na qualidade e na justiça social, materializada no Visto Global de Educação. O objetivo do capítulo é apresentar uma fundamentação jurídica e social para a substituição do apostilamento e da revalidação por um sistema de certificação unificado e interoperável, bem como avaliar suas implicações para a mobilidade laboral e acadêmica. A análise propõe uma abordagem inovadora ao integrar instrumentos internacionais recentes, regulamentações estatais, literatura especializada e uma proposta institucional privada em um único arcabouço teórico, defendendo que o conhecimento -enquanto patrimônio comum da humanidade- deve circular sem fronteiras administrativas.

Palavras-chave: educação como direito humano; reconhecimento de qualificações; apostilamento; certificação global; mobilidade acadêmica.

Introducción

La discusión sobre apostilla, revalidación y reconocimiento de estudios no es meramente procedimental: es una discusión sobre la naturaleza misma del conocimiento, la función del Estado y el alcance del derecho a la educación en una era de movilidad global. La tradición administrativa de muchos países sigue tratando los títulos como instrumentos territoriales cuya eficacia depende de controles sucesivos, mientras que la arquitectura internacional contemporánea, liderada por

la UNESCO y respaldada por las Naciones Unidas, avanza hacia una noción de educación como derecho a lo largo de la vida, bien público y bien común (Naciones Unidas, 2021; UNESCO, 2015, 2024d).

En ese marco se ubica FINTES como espacio global de reconocimiento académico y, dentro de él, PROFETIT como sistema de validación y certificación de terminación de estudios y competencias. Su potencial no radica en reemplazar la autoridad estatal sin más, sino en ofrecer una infraestructura de validación que permita a las instituciones, a los Estados y a las comunidades académicas operar con criterios comunes de confianza, calidad y transparencia (FINTES, 2026). La tesis que aquí se sostiene es estratégica: eliminar la apostilla y la revalidación como barreras burocráticas en la educación superior es jurídicamente defendible, políticamente deseable y socialmente urgente, siempre que se sustituyan por modelos robustos de reconocimiento basados en calidad, interoperabilidad y responsabilidad compartida (UNESCO, 2024b; UNESCO y Ministerio de Educación de Brasil, 2024).

Para la localización y selección de las obras se aplicó una revisión documental sobre fuentes primarias y normativas. Se consultaron el repositorio y el sitio institucional de la UNESCO, la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, los portales gubernamentales de España y Portugal, y bases de datos académicas internacionales especializadas en reconocimiento de cualificaciones, movilidad académica y fraude de credenciales. Los criterios de inclusión fueron la actualidad de las fuentes -el 75 % de ellas publicadas en los últimos cinco años-, su carácter oficial o arbitrado, la verificabilidad del contenido y su pertinencia temática; de las 20 referencias finales, 6 (el 30 %) corresponden a artículos de revistas científicas indexadas. No se aplicaron técnicas de índole estadística; el procesamiento fue cualitativo, mediante análisis documental y comparación normativa.

El objetivo del capítulo es fundamentar jurídica y socialmente la conveniencia de sustituir la apostilla y la revalidación por un sistema único de validación y certificación global, y evaluar sus implicaciones para la movilidad profesional, laboral y académica internacional.

Desarrollo

La apostilla frente a la certificación global: ventajas de un sistema único de validación

La apostilla fue concebida en el marco de la Convención de La Haya de 1961 para autenticar firmas y sellos de documentos públicos, no para evaluar la sustancia académica de una trayectoria formativa. Su propósito original fue simplificar la legalización de documentos públicos extranjeros -entre ellos los diplomas- y facilitar su circulación entre los países signatarios. En el campo educativo, sin embargo, su función termina extendiéndose hacia una lógica de control que añade una capa de validación formal antes de que el título pueda siquiera ser examinado por la autoridad receptora: una herramienta técnica se convierte así en una barrera de acceso (España, 2014; Gobierno de Portugal, 2024). Un cuestionamiento central de este capítulo es que, en el contexto normativo actual, la apostilla resulta cada vez más insuficiente frente al reconocimiento internacional que exige la movilidad contemporánea, en la medida en que obliga a que otras fronteras revaliden un documento de educación superior ya autenticado, duplicando un trámite que no añade valor a la evaluación académica.

La implementación de sistemas electrónicos de apostilla constituye una estrategia relevante para modernizar la autenticación documental y facilitar su reconocimiento jurídico transfronterizo. No obstante, la digitalización de este procedimiento exige salvaguardas robustas de seguridad de la información, orientadas a preservar la confidencialidad, integridad, disponibilidad y trazabilidad de los documentos. En este sentido, Solekan et al. (2025) sostienen que un sistema de gestión de la seguridad de la información resulta fundamental para fortalecer la certeza jurídica en los procesos de apostilla electrónica entre distintos ordenamientos nacionales. Por tanto, la interoperabilidad tecnológica debe articularse con estándares de ciberseguridad, mecanismos de verificación y disposiciones normativas que garanticen la validez y autenticidad documental.

En la práctica, la apostilla no resuelve el problema esencial del reconocimiento académico: no dice si el programa fue sólido, si el aprendizaje fue equivalente, si la

institución cumple estándares de calidad o si la persona posee competencias pertinentes. Solo afirma que el documento proviene de una autoridad competente. La evidencia disponible muestra además que los mecanismos tradicionales de verificación de credenciales son opacos, lentos y costosos: según una encuesta citada por Tariq et al. (2022), uno de cada tres empleadores en el Reino Unido no solicita los certificados de grado a los candidatos y, de quienes lo hacen, el 76 % asume que son legítimos sin verificar su autenticidad; en Estados Unidos, una contratación errónea por credenciales falsificadas cuesta en promedio 40 000 dólares. Por ello, la utilidad de la apostilla resulta limitada para una movilidad profesional que aspira a ser global, ágil y basada en resultados, y el reconocimiento debe desplazarse de la verificación documental hacia la evaluación sustantiva de la cualificación.

Frente a esa insuficiencia, la UNESCO ha operado un viraje normativo decisivo. En noviembre de 2019, su Conferencia General adoptó la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior, que establece un cambio de paradigma: el reconocimiento debe ser equitativo, transparente y no discriminatorio, y debe facilitar el acceso a estudios ulteriores y al mercado laboral cuando no existan diferencias sustanciales (UNESCO, 2019). El giro es significativo porque desplaza el foco desde la verificación documental hacia la evaluación sustantiva de la cualificación. En la misma dirección operan las convenciones regionales, como la Convención de Tokio en Asia-Pacífico, cuya implementación se monitorea mediante enfoques multiactor orientados a la internacionalización de la educación superior (Teter & Wang, 2021), y las declaraciones políticas de 2024. La Declaración de Fortaleza, adoptada en la Reunión Mundial sobre la Educación 2024, reafirma que la educación es un derecho humano fundamental y un bien público, y llama a eliminar barreras al aprendizaje y a la inclusión (UNESCO, 2024a; UNESCO y Ministerio de Educación de Brasil, 2024).

Este capítulo sostiene que ese proceso normativo puede resumirse en una idea: el conocimiento no debe someterse a controles de forma que repitan, país tras país, una

verificación ya realizada; debe reconocerse con base en criterios de calidad compartidos.

FINTES y PROFETIT se presentan, desde la perspectiva del autor, como una respuesta posible a esa evolución normativa. Si el estándar de la UNESCO es el reconocimiento justo y transparente, FINTES aporta una propuesta de infraestructura certificadora que busca unificar criterios, reducir fricciones y permitir que un título académico circule como credencial confiable entre países (FINTES, 2026). Sustituir la repetición de apostillas por una certificación global podría, según esta propuesta, ahorrar tiempo, reducir costos y ampliar la movilidad para poblaciones que hoy quedan excluidas por razones económicas o geopolíticas. Una certificación global no elimina la necesidad de control de calidad, sino que la reorienta: el control dejaría de recaer en el sello consular para depender de la trazabilidad institucional, de la calidad verificable y de la cooperación entre universidades, agencias y redes de confianza (UNESCO, 2024b, 2024d). PROFETIT se define a sí mismo como el sistema de validación y certificación mundial: un buró universal de profesionistas titulados en el que las personas de educación superior y posgrado quedan registradas después de que sus documentos académicos oficiales pasan por un proceso de evaluación y cotejo de datos orientado a verificar su autenticidad, sin importar el país ni la universidad de origen (FINTES, 2026).

Un sistema único de validación ofrecería, según esta propuesta, ventajas regulatorias y sociales relevantes: reducir costos de transacción para estudiantes y profesionistas; disminuir tiempos de espera y carga administrativa; mitigar riesgos de discrecionalidad; ampliar la movilidad Sur-Sur y Sur-Norte; y facilitar el acceso a posgrados, licencias y empleo internacional (FINTES, 2026). El instrumento que materializa esos beneficios es la Visa Educativa Mundial, la credencial con fotografía que PROFETIT emite tras evaluar los documentos académicos oficiales de la persona egresada de cualquier universidad del mundo (FINTES, 2026). En términos de política pública, lo que cambiaría es el modelo de gobernanza: de una lógica de

control documental por Estado a una lógica de confianza mutua entre sistemas educativos (UNESCO, 2019, 2024b).

La transformación de la educación superior con un sistema de certificación único

La UNESCO ha insistido en que la educación es un derecho humano, un bien público mundial y, en su formulación más reciente, un bien común que debe sostenerse mediante un nuevo contrato social para la educación (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación [Comisión Internacional], 2021; UNESCO, 2015). En 2024, la Reunión Mundial sobre la Educación reafirmó que la educación es un derecho fundamental que habilita otros derechos humanos (UNESCO, 2024a). Esa reconfiguración conceptual tiene consecuencias prácticas: si la educación superior es un bien público y común, el reconocimiento de sus resultados no puede depender de una fragmentación estatal absoluta, y la cooperación internacional deja de ser opcional para volverse una exigencia estructural del sistema (Comisión Internacional, 2021; UNESCO, 2024d). Por ello, este capítulo defiende que el sector público, el sector privado y las instituciones de educación superior deberían cooperar con sistemas privados como PROFETIT, siempre bajo una gestión clara y transparente que evite la manipulación y genere confianza (FINTES, 2026).

La transformación real de la educación superior no consistiría en multiplicar trámites, sino en hacer interoperables los sistemas de información y reconocimiento. En un escenario global de digitalización académica, la institución que certifica debe producir evidencia verificable, y la institución receptora debe ser capaz de interpretarla sin exigir que el estudiante vuelva a legalizar lo ya acreditado (Comisión Internacional, 2021; UNESCO, 2024b). Según describe FINTES (2026), para incorporarse a PROFETIT los documentos que prueban el nivel académico oficial pasan primero por un proceso de evaluación y cotejo de datos; para facilitar esa validación, los ministerios de educación de cada país otorgarían a PROFETIT acceso a sus registros de personas tituladas, con el fin de verificar los números de registro de los títulos y cotejar los nombres completos de las personas titulares. De ese modo,

PROFETIT podría informar que la persona evaluada cuenta con una credencial auténtica de su nivel académico; y si la evaluación encuentra que la universidad no es oficial o que los documentos son apócrifos, la ausencia del nombre en el buró universal lo haría constar.

Esto es particularmente relevante en los campos profesionales regulados, donde la revalidación suele presentarse como requisito de protección pública. Sin embargo, protección no equivale necesariamente a duplicación documental: la calidad puede protegerse también mediante estándares compartidos, auditorías académicas y acuerdos bilaterales o multilaterales de reconocimiento, como el suscrito entre el Reino de España y la República de Colombia para el reconocimiento mutuo de títulos y grados académicos de educación superior universitaria (España, 2014). El capítulo sostiene que no sería necesario someter cada credencial a una nueva secuencia de legalización si ya existiera un certificado global confiable (UNESCO, 2024b; UNESCO IESALC, 2024); en esa lógica, PROFETIT se presenta como un documento de referencia que, al no pertenecer a ninguna estructura de gobierno, no dependería de decisiones burocráticas ni de acuerdos entre autoridades universitarias (FINTES, 2026).

Desde la perspectiva de sus promotores, FINTES podría cumplir la función de estándar de confianza global si articula cuatro elementos: identificación académica verificable, certificación de estudios o competencias, interoperabilidad con instituciones de educación superior y alineación con los principios de la UNESCO; PROFETIT sería entonces la expresión documental de esa confianza (FINTES, 2026). La adopción de un sistema único de certificación provocaría, a su vez, cambios de fondo en las universidades: mayor presión para homologar resultados de aprendizaje, necesidad de expedientes digitales confiables, relevancia creciente de la trazabilidad institucional, mayor cooperación entre oficinas de internacionalización, control escolar y aseguramiento de calidad, e incentivos para la internacionalización de currículos y las dobles titulaciones (UNESCO, 2024b; UNESCO IESALC, 2024). La universidad dejaría así de concebir el reconocimiento externo como un trámite

ajeno a su misión académica, para integrarlo al ciclo natural de su responsabilidad pública (UNESCO, 2024d).

Impacto de la certificación global en la movilidad laboral y académica internacional

La movilidad académica y laboral no es un lujo: es una condición para que el derecho a la educación produzca efectos reales en sociedades interdependientes. Permite el acceso a conocimiento avanzado, la investigación colaborativa, el desarrollo profesional y la circulación de capacidades entre regiones (UNESCO, 2024d). La evidencia académica muestra que persisten desafíos serios para la movilidad estudiantil internacional: los estudiantes no tienen certeza de que los conocimientos, los programas, los diplomas y los créditos cursados en el extranjero serán reconocidos en su país de origen (López-Duarte et al., 2021). Si la movilidad depende de procesos de revalidación lentos y de apostillas sucesivas, su alcance se reduce para quienes más podrían beneficiarse de ella: personas migrantes, becarios, profesionales jóvenes, investigadores emergentes y titulados de sistemas educativos no hegemónicos.

Los acuerdos de reconocimiento mutuo constituyen instrumentos institucionales relevantes para reducir las barreras regulatorias que limitan el comercio internacional de servicios. Al facilitar la aceptación de normas, certificaciones o cualificaciones entre países, estos acuerdos pueden disminuir costos de transacción, ampliar la movilidad profesional y fortalecer la confianza entre los mercados participantes. Sin embargo, sus efectos no son automáticos ni homogéneos, pues dependen del alcance de los compromisos, de la capacidad regulatoria de los Estados y de la compatibilidad entre los sistemas nacionales de acreditación. En un análisis empírico sobre estos mecanismos, Jang (2018) muestra que la incidencia de los acuerdos de reconocimiento mutuo en el comercio varía según los canales institucionales mediante los cuales se implementan. Por consiguiente, su efectividad requiere marcos de cooperación que articulen la equivalencia de estándares, la

transparencia normativa y mecanismos de seguimiento entre las partes involucradas.

Cada frontera documental añade costo monetario, costo temporal y costo psicológico. En muchos casos, el profesional ya está formado, pero no puede ejercer porque el Estado receptor impone una cadena de trámites que no mejora la calidad del servicio, sino que solo retrasa su incorporación (España, 2014; Gobierno de Portugal, 2024). Ese modelo resulta particularmente oneroso en sectores de alta demanda internacional, como salud, ingeniería, docencia, tecnologías de la información y gestión pública. El problema no es solo técnico, también es distributivo: las barreras burocráticas afectan más a quienes tienen menos recursos y pueden convertir el reconocimiento académico en un privilegio condicionado por la capacidad de pago y no por el mérito formativo (Naciones Unidas, 2021; UNESCO, 2024c).

Una certificación global como la que propone PROFETIT podría reconfigurar ese escenario al ofrecer una credencial aceptable en varios países bajo un mismo marco de verificación (FINTES, 2026). Para el mercado laboral, esto significaría mayor rapidez de inserción; para las universidades, procesos de admisión internacional más ágiles; para los Estados, menos costos administrativos y más cooperación. La investigación económica respalda parcialmente esa dirección: el reconocimiento mutuo de cualificaciones muestra una relación con el comercio de servicios entre países, particularmente en las profesiones de salud y educación, aunque su magnitud depende de los canales institucionales de implementación (Jang, 2018). Además, la certificación global puede aportar trazabilidad frente a la falsificación y mejorar la integridad del sistema, siempre que opere con repositorios seguros, firmas digitales y convenios institucionales de validación (UNESCO, 2024b, 2024d). La magnitud del problema de fondo es considerable: el fraude de credenciales incluye desde títulos de universidades inexistentes hasta expedientes alterados, y personas con buenas intenciones han sido engañadas por pseudouniversidades y operadores de credenciales falsas; frente a ello, los gobiernos publican listas de instituciones

legítimas e ilegítimas y cierran organizaciones fraudulentas (Roe & Perkins, 2023; Tariq et al., 2022).

La movilidad internacional solo es deseable si reduce desigualdades y no las reproduce. Por eso, este capítulo sostiene que la lógica de FINTES debería anclarse en la justicia social: el reconocimiento no puede ser un dispositivo que beneficie únicamente a quienes ya poseen capital económico y social (UNESCO, 2024d; UNESCO y Ministerio de Educación de Brasil, 2024). La propuesta estratégica que se defiende aquí es convertir el reconocimiento académico en un derecho operable y no en una carrera de obstáculos; si PROFETIT logra consolidarse como un estándar confiable y auditable, podría convertirse en una herramienta de democratización de la movilidad profesional (FINTES, 2026; UNESCO IESALC, 2024).

La educación como patrimonio de la humanidad: fundamentos y perspectivas globales

Desde hace años, la UNESCO sostiene que la educación y el conocimiento son bienes comunes mundiales (UNESCO, 2015). Esa visión fue retomada y actualizada en los debates sobre los futuros de la educación (Comisión Internacional, 2021) y en instrumentos recientes como la Recomendación sobre la Ciencia Abierta, que postula que el conocimiento científico debe circular de manera abierta y equitativa como creación colectiva de la humanidad (UNESCO, 2021). La idea central es que el conocimiento no debe entenderse como propiedad exclusiva de un Estado o de una ideología, sino como creación colectiva de la humanidad (UNESCO, 2015, 2024d).

De esa tesis se derivan, en la lectura que propone este capítulo, consecuencias normativas relevantes: si el conocimiento es patrimonio común, el acceso a su validación no debería depender únicamente de la capacidad de un Estado para retener o frenar la circulación de títulos, y la educación superior se convierte en un bien común que exige estructuras de reconocimiento coherentes con su naturaleza transnacional (UNESCO, 2015, 2024d). Ese planteamiento se apoya en lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los tratados

internacionales que reconocen la educación como un derecho universal y fundamental (Naciones Unidas, 2021).

Como derecho humano, la educación obliga a los Estados a respetarla, protegerla y cumplirla. No se trata solo de garantizar oferta escolar, sino de asegurar que los títulos y las trayectorias educativas tengan efectos reales (UNESCO, 2024c, 2024d). Cuando un Estado exige revalidación o apostilla sin una necesidad pedagógica sustantiva que la justifique, corre el riesgo de convertir un derecho en un trámite desproporcionado. Por ello, este capítulo plantea que la política pública debería distinguir entre control legítimo y obstrucción burocrática: el primero protege la calidad, la integridad y la seguridad; la segunda añade pasos que no producen valor educativo (UNESCO, 2019, 2024b). En esa distinción se juega buena parte del futuro del reconocimiento académico internacional, lo que -en la perspectiva del autor- justificaría avanzar hacia la sustitución gradual de la revalidación y la apostilla por un sistema único, no dependiente de estructuras estatales, como el que propone PROFETIT (FINTES, 2026).

FINTES y PROFETIT ofrecen, desde esta perspectiva, una vía concreta para operacionalizar esa visión. Si el conocimiento es patrimonio de la humanidad, la certificación debería reflejar esa universalidad: la propuesta es convertir la movilidad académica en una experiencia regulada por la confianza y la cooperación, y no por la desconfianza y el territorialismo (FINTES, 2026). El lenguaje institucional de FINTES -visa educativa mundial, reconocimiento académico global, movilidad sin fronteras- conecta con ese horizonte, aunque ese discurso debe todavía traducirse en reglas, estándares y alianzas verificables que permitan a universidades y Estados reconocer credenciales con seguridad (FINTES, 2026; UNESCO, 2024b). De ahí la propuesta de que instituciones educativas, sector empresarial y gobiernos se sumen a procesos de validación de títulos que verifiquen la autenticidad de la universidad, la oficialización de la carrera ante la autoridad correspondiente y el propio documento académico (FINTES, 2026). Las tendencias recientes de la UNESCO y las declaraciones regionales muestran, en todo caso, un camino más

amplio y menos dependiente de una sola propuesta: fortalecer la educación superior como derecho humano y bien público común, construir redes de reconocimiento mutuo, eliminar barreras innecesarias y favorecer la circulación de talento en condiciones de equidad (UNESCO, 2024c, 2024d; UNESCO IESALC, 2024). Eliminar la apostilla y la revalidación no significaría desregular, sino reordenar: pasar de una cultura de sospecha documental a una cultura de evidencia compartida.

Limitaciones del estudio

El capítulo reconoce dos debilidades principales. En primer lugar, su base documental es predominantemente institucional y normativa: la entrada en vigor de la Convención Mundial de 2019 es reciente y todavía no existe evidencia empírica suficiente sobre su implementación, por lo que algunas valoraciones reposan en los instrumentos y las declaraciones políticas más que en datos de aplicación. En segundo lugar, la propuesta de FINTES y PROFETIT es una iniciativa privada en consolidación, y su impacto real -cobertura, adopción por Estados, efectos sobre la movilidad- requerirá estudios empíricos posteriores, independientes de la organización, que contrasten sus resultados con la situación documental descrita. Cabe además señalar que el autor ocupa un cargo directivo en FINTES, organización cuya propuesta constituye uno de los objetos centrales de análisis del capítulo; esta circunstancia se declara explícitamente para que el lector pondere el carácter propositivo, y no exclusivamente descriptivo, de buena parte del argumento.

Conclusiones

El capítulo ha mostrado que la apostilla y la revalidación responden a una lógica documental pensada para un mundo de soberanías cerradas, y que esa lógica resulta cada vez más insuficiente frente a una educación superior globalizada que reconoce el conocimiento como patrimonio común de la humanidad. El marco normativo de la UNESCO consolidado entre 2019 y 2024 —desde la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones hasta la Declaración de Fortaleza— ofrece el

fundamento jurídico para transitar de la legalización repetitiva de documentos hacia sistemas interoperables de certificación, trazabilidad y reconocimiento mutuo.

Se cumple así el objetivo propuesto: fundamentar jurídica y socialmente la posible sustitución de la apostilla y la revalidación por un sistema único de certificación global, y evaluar sus implicaciones para la movilidad profesional, laboral y académica. La significación del análisis para la teoría y la práctica educacional reside en articular, en un mismo marco, los instrumentos internacionales recientes, la normativa estatal de reconocimiento, la evidencia de la literatura especializada y una propuesta institucional privada como PROFETIT, mostrando que la confianza -sostenida por mecanismos verificables y auditables- es un principio relevante para regular la circulación internacional de credenciales académicas.

Quedan abiertas, no obstante, líneas de indagación necesarias: estudios empíricos independientes sobre la implementación de la Convención Mundial de 2019 en los países firmantes; investigaciones comparadas sobre los costos reales de la fragmentación documental en sectores regulados; análisis de gobernanza y rendición de cuentas de los sistemas privados de certificación global, incluido PROFETIT; y evaluaciones del impacto de la Visa Educativa Mundial en la inserción laboral de profesionistas de países no hegemónicos. Esos estudios permitirán someter a contraste la hipótesis aquí defendida y ajustar la propuesta a la evidencia.

Referencias bibliográficas

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASRB4722

España. (2014). *Acuerdo de reconocimiento mutuo de títulos y grados académicos de educación superior universitaria entre el Reino de España y la República de Colombia* (BOE-A-2014-8569). Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-8569

FINTES. (2026). *Visa Educativa Mundial* [Documento institucional]. https://fintes.org/pdf/012026-PRESENTACION-VISA-CEDULA-FINTES-2026.pdf

Gobierno de Portugal. (2024). *Pedir o reconhecimento de graus académicos e diplomas de ensino superior estrangeiros*. https://www.gov.pt/servicos/pedir-o-reconhecimento-de-graus-academicos-e-diplomas-de-ensino-superior-estrangeiros

Jang, Y. J. (2018). How do mutual recognition agreements influence trade? *Review of Development Economics, 22*(3), e95-e114. https://doi.org/10.1111/rode.12400

López-Duarte, C., Maley, J. F., & Vidal-Suárez, M. M. (2021). Main challenges to international student mobility in the European arena. *Scientometrics, 126*(11), 8957-8980. https://doi.org/10.1007/s11192-021-04155-y

Naciones Unidas. (2021). *La educación es un bien público mundial y debe protegerse para todos*. Noticias ONU. https://news.un.org/es/story/2021/01/1487022

Roe, J., & Perkins, M. (2023). Welcome to the University of life, can I take your order? Investigating life experience degree offerings in diploma mills. *International Journal for Educational Integrity, 19*, Article 19. https://doi.org/10.1007/s40979-023-00138-z

Solekan, D. S., Suparman, E., & Amirulloh, M. (2025). Information security management system: Electronic apostille system security to ensure legal certainty across national borders. *International Journal of Data and Network Science, 9*(4), 881-890. https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2025.1.004

Tariq, A., Haq, H. B., & Ali, S. T. (2022). Cerberus: A blockchain-based accreditation and degree verification system. *IEEE Transactions on Computational Social Systems, 10*(4), 1503-1514. https://doi.org/10.1109/tcss.2022.3188453

Teter, W., & Wang, L. (2021). Monitoring implementation of the Tokyo Convention on recognition: A multi-stakeholder approach to the internationalization of higher education in the Asia-Pacific. *International Journal of Comparative Education and Development, 23*(3), 157-174. https://doi.org/10.1108/ijced-10-2020-0075

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* https://hdl.handle.net/20.500.12799/3760

UNESCO. (2019). *Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior*. Conferencia General, 40.ª reunión. https://www.unesco.org/es/legal-affairs/global-convention-recognition-qualifications-concerning-higher-education

UNESCO. (2021). *Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*. https://doi.org/10.54677/MNMH8546

UNESCO. (2024a). *Reunión Mundial sobre la Educación 2024: Nota conceptual y programa provisional*. https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/ES_Annex_GEM%202024_Concept%20Note%20%26%20Provisional%20Programme.pdf

UNESCO. (2024b). *Transformación de la educación hacia el ODS 4*. https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/07/390204spa.pdf

UNESCO. (2024c). *Los aspectos más destacados de la educación en 2024*. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-en-accion-los-aspectos-mas-destacados-de-la-educacion-en-2024

UNESCO. (2024d). *El trabajo de la UNESCO en el ámbito de la educación*. https://www.unesco.org/es/education

UNESCO, y Ministerio de Educación de Brasil. (2024). *The Fortaleza Declaration*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-

education.org/files/resource-attachments/UNESCO%26Ministry%20of%20Education%20of%20Brazil_The%20Fortaleza%20Declaration_2024.pdf

UNESCO IESALC. (2024). *Final Declaration*. https://www.iesalc.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/12/EN_%20Declaration_Final.pdf

Capítulo II

FINTES como paradigma de reconocimiento educativo interoperable y equitativo

FINTES as a paradigm for interoperable and equitable educational recognition

FINTES como paradigma para o reconhecimento educacional interoperável e equitativo

Daymí Rodríguez González
Centro Universitario ISIC, México.
https://orcid.org/0000-0002-6289-6725
daymicc56@gmail.com

Maritza de los Santos Deolarte
Secretaria de Educación Pública del Estado de Puebla.
https://orcid.org/0009-0002-9243-9223
maritzadelossantos10@gmail.com

Resumen

El capítulo fundamenta, desde las ciencias sociales y una perspectiva multidimensional —material, espiritual y simbólica—, la necesidad de transformar los procesos de revalidación y reconocimiento de títulos en el marco de la universidad global. Sostiene que el modelo de homologación burocrática, concebido para Estados nacionales, trayectorias formativas lineales y títulos cerrados, enfrenta una crisis ante la expansión de modalidades educativas híbridas, transfronterizas y permanentes. Sus mecanismos rígidos de equivalencia, además, tienden a

reproducir desigualdades materiales y simbólicas entre instituciones, regiones y economías educativas. A partir de una revisión documental cualitativa y un análisis temático de fuentes normativas, científicas e institucionales, el texto delimita las dimensiones centrales del problema y articula las categorías críticas del paradigma FINTES. La conclusión central plantea que la legitimidad del reconocimiento debe sustentarse en la confianza pública, la calidad verificable de los aprendizajes y el derecho de toda persona a aprender, desplazarse y desarrollar trayectorias formativas y profesionales en diversos contextos. En consecuencia, el objetivo del capítulo es fundamentar la urgencia de un cambio paradigmático proporcionando a directivos y responsables de decisiones una guía conceptual para diseñar políticas, instrumentos y prácticas que favorezcan una movilidad profesional más justa, flexible y sin fronteras.

Palabras clave: reconocimiento de títulos; revalidación; interoperabilidad; justicia educativa; credenciales digitales; paradigma FINTES.

Abstract

Drawing on the social sciences and a multidimensional perspective—encompassing material, spiritual, and symbolic aspects—this chapter establishes the need to transform degree validation and recognition processes within the context of the global university. It argues that the bureaucratic model of credential recognition—originally designed for nation-states, linear educational pathways, and fixed degree structures—is facing a crisis due to the expansion of hybrid, cross-border, and lifelong learning modalities. Furthermore, its rigid equivalence mechanisms tend to perpetuate material and symbolic inequalities among institutions, regions, and educational economies. Based on a qualitative document review and a thematic analysis of regulatory, scholarly, and institutional sources, the text outlines the core dimensions of the issue and articulates the critical categories of the FINTES paradigm. The central conclusion posits that the legitimacy of recognition must rest on public trust, verifiable learning quality, and the right of every individual to learn,

move across borders, and pursue educational and professional pathways in diverse contexts. Consequently, the chapter aims to substantiate the urgent need for a paradigm shift and to provide administrators and policymakers with a conceptual framework for designing policies, instruments, and practices that foster fairer, more flexible, and borderless professional mobility.

Keywords: recognition of qualifications; revalidation; interoperability; educational justice; digital credentials; FINTES paradigm.

Resumo

Com base nas ciências sociais e em uma perspectiva multidimensional — que abrange aspectos materiais, espirituais e simbólicos —, este capítulo estabelece a necessidade de transformar os processos de validação e reconhecimento de diplomas no contexto da universidade global. Argumenta-se que o modelo burocrático de reconhecimento de credenciais — originalmente concebido para Estados-nação, trajetórias educacionais lineares e estruturas de titulação fixas — enfrenta uma crise devido à ascensão de modalidades de aprendizagem híbridas, transfronteiriças e ao longo da vida. Além disso, seus mecanismos rígidos de equivalência tendem a perpetuar desigualdades materiais e simbólicas entre instituições, regiões e economias educacionais. A partir de uma revisão documental qualitativa e de uma análise temática de fontes regulatórias, acadêmicas e institucionais, o texto delineia as dimensões centrais da questão e articula as categorias críticas do paradigma FINTES. A conclusão central sustenta que a legitimidade do reconhecimento deve fundamentar-se na confiança pública, na qualidade verificável da aprendizagem e no direito de cada indivíduo de aprender, deslocar-se livremente e trilhar caminhos educacionais e profissionais em diversos contextos. Consequentemente, o capítulo visa fundamentar a necessidade urgente de uma mudança de paradigma e oferecer a administradores e formuladores de políticas uma estrutura conceitual para a criação de políticas, instrumentos e práticas que promovam uma mobilidade profissional mais justa, flexível e sem fronteiras.

Palavras-chave: reconhecimento de qualificações; revalidação; interoperabilidade; justiça educacional; credenciais digitais; paradigma FINTES.

Introducción

La internacionalización de la educación superior ha convertido el reconocimiento de cualificaciones en una pieza estructural de la movilidad académica y profesional contemporánea. Desde los primeros convenios, concebidos para comparar títulos y planes de estudio entre Estados nacionales, la agenda mundial se ha desplazado hacia convenios de segunda generación que trasladan el centro de gravedad de la equivalencia formal hacia la confianza entre sistemas y el reconocimiento justo de las cualificaciones (Finocchietti, 2025). En esa línea, el Convenio Global de la UNESCO sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior, adoptado en noviembre de 2019, introduce el criterio de las diferencias sustanciales y un conjunto de principios orientados a lograr un reconocimiento justo y fluido a escala mundial (Land et al., 2021); su entrada en vigor, en marzo de 2023, constituyó un hito para la movilidad estudiantil y para el acceso de las personas refugiadas a la educación superior (Finocchietti & Lokhoff, 2023).

Sin embargo, el aparato tradicional de revalidación continúa operando con lógicas pensadas para Estados nacionales, trayectorias lineales y títulos cerrados, y esa persistencia genera barreras concretas y verificables. En África, los regímenes rígidos de equivalencia operan como una barrera intelectual no arancelaria: el tiempo medio de trámite es de 84 días para títulos presenciales de instituciones del Norte global, pero asciende a 211 días para credenciales en línea o intraafricanas; las tasas de aprobación caen al menos 40 puntos porcentuales cuando la norma no contempla la educación a distancia, y se proyectan 17 400 graduados al año en situación de reconocimiento incierto, con una pérdida acumulada de 1300 millones de dólares en PIB para 2030 (Sangwa et al., 2025). En Brasil, la burocratización del reconocimiento de títulos de posgrado extranjeros deriva de la amplia discrecionalidad de las universidades, la fragmentación normativa, la excesiva carga

probatoria impuesta al solicitante y las debilidades de la gobernanza digital (Trindade, 2025). En el MERCOSUR, los testimonios recogidos evidencian el peso de los costos de traducción, la imposición de cursar disciplinas según parámetros locales y el efecto de los prejuicios y la falta de conocimiento de los funcionarios sobre el resultado del trámite (Fernández Hellmund & Romero Wimer, 2023). El problema no se agota, entonces, en lo administrativo: tiene una dimensión epistemológica y de justicia, porque cuando el reconocimiento depende del país de origen, del nombre exacto del plan de estudios o de equivalencias rígidas, se castiga la diversidad de rutas formativas y se amplifican las asimetrías entre centros, regiones y economías educativas.

Este capítulo parte de la teoría kuhniana del cambio de paradigma, según la cual la ciencia avanza cuando un marco vigente acumula anomalías que ya no puede explicar y la comunidad adopta un nuevo esquema que reorganiza la manera de ver y resolver el problema (Kuhn, 2013). Esa lectura ha sido ampliamente difundida en la literatura sobre crisis y revoluciones científicas (Ibáñez, 2007), y aquí se traslada al campo del reconocimiento académico, que atraviesa hoy una crisis análoga: la acumulación de anomalías materiales, espirituales y simbólicas que el paradigma de la homologación burocrática ya no puede absorber. Para comprender y explicar la revalidación y el reconocimiento de títulos en la universidad global, el capítulo propone una lectura multidimensional del problema —material, espiritual y simbólica— y articula la respuesta en torno a tres categorías críticas: la técnica-interoperable, la socio-ética y la pedagógica-transformativa. La tesis central es que la universidad global necesita abandonar la homologación burocrática y adoptar un paradigma de reconocimiento basado en resultados de aprendizaje verificables, garantía de calidad y portabilidad de credenciales, al que se denomina FINTES.

Desde el punto de vista metodológico, el capítulo se apoya en una revisión documental cualitativa de fuentes normativas —el Convenio Global de la UNESCO (Land et al., 2021), los convenios regionales de nueva generación y su seguimiento (Finocchietti & Lokhoff, 2023; Teter & Wang, 2021) y reglamentos nacionales como el peruano (PERÚ, 2020)— y de literatura científica sobre credenciales digitales,

microcredenciales e interoperabilidad (Grech et al., 2021; Kiiskilä et al., 2023; Stanelytė, 2026; Varadarajan et al., 2023; Wenjing et al., 2026), junto con estudios empíricos sobre barreras al reconocimiento (Fernández Hellmund & Romero Wimer, 2023; Chiliquinga & Guarate, 2026; Sangwa et al., 2025; Trindade, 2025).

El objetivo del capítulo es fundamentar, a la luz de las ciencias sociales y desde la multidimensionalidad material, espiritual y simbólica, la necesidad de un cambio de paradigma que permita comprender y explicar la revalidación y el reconocimiento de títulos en la universidad global, articulando las categorías críticas —técnica-interoperable, socio-ética y pedagógica-transformativa— que estructuran el paradigma FINTES como espacio global de reconocimiento académico.

Desarrollo

Antecedentes: de los convenios de primera generación a la agenda global de reconocimiento

Los sistemas de reconocimiento de cualificaciones han evolucionado a través de dos generaciones de instrumentos internacionales (Finocchietti, 2025). La primera, centrada en la equivalencia formal de títulos y planes de estudio, respondía a un mundo de sistemas educativos nacionales relativamente cerrados y de trayectorias académicas lineales. La segunda parte de la confianza mutua entre sistemas y del criterio de diferencias sustanciales: dos cualificaciones no necesitan ser idénticas para ser reconocidas, basta con que las diferencias existentes no sean sustanciales respecto del propósito para el que se solicita el reconocimiento. El Convenio Global de la UNESCO sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior, aprobado en noviembre de 2019, condensa esta lógica al establecer principios generales para un reconocimiento justo, transparente y fluido a escala mundial (Land et al., 2021). Su entrada en vigor en 2023 fue saludada como un hito, con 30 Estados ratificantes y efectos directos sobre la movilidad estudiantil y el acceso de las personas refugiadas a la educación superior (Finocchietti & Lokhoff, 2023).

En paralelo, los convenios regionales de nueva generación —el de Tokio para Asia-Pacífico, el de Adís Abeba para África y el de Buenos Aires para América Latina y el Caribe— operacionalizan estos principios en clave regional y reducen las barreras a la movilidad transfronteriza (Teter & Wang, 2021). La implementación de ese marco en América Latina y el Caribe revela, no obstante, la persistencia de una pluralidad de figuras nacionales —convalidación, reválida, revalidación, homologación y equivalencia— cuyo análisis pormenorizado resulta indispensable para evaluar el alcance real del convenio regional y para diseñar instrumentos de reconocimiento justos e interoperables (Falcón, 2024). Su monitoreo requiere, además, un enfoque multiactor que involucre a gobiernos, instituciones y organizaciones de la sociedad civil (Teter & Wang, 2021). En el plano nacional, algunos países ya han reformado sus marcos normativos: el reglamento peruano aprobado en 2020 por SUNEDU mediante la Resolución 099-2020 es un ejemplo de reconocimiento de grados y títulos otorgados en el extranjero (PERÚ, 2020). Este conjunto de instrumentos expresa un consenso emergente: toda persona tiene derecho a que sus cualificaciones sean evaluadas de manera transparente, justa, oportuna y no discriminatoria (Andersen & Feldt, 2024).

Pese a ese avance normativo, la evidencia empírica muestra que las prácticas de reconocimiento siguen reproduciendo las desigualdades que los convenios pretenden corregir. En África, la equivalencia de títulos actúa como una barrera intelectual no arancelaria enraizada en la gobernanza poscolonial del conocimiento, con costos de equidad digital y fuga de innovación (Sangwa et al., 2025). En Brasil, la discrecionalidad universitaria y la carga probatoria excesiva convierten el trámite en un obstáculo burocrático para quienes retornan con títulos obtenidos en el extranjero (Trindade, 2025). En el MERCOSUR, la lectura crítica del reconocimiento muestra que el trámite depende más de la voluntad de los funcionarios y de los recursos económicos del solicitante que de criterios académicos objetivos (Fernández Hellmund & Romero Wimer, 2023). Estos antecedentes configuran el estado del arte del que parte FINTES: los marcos internacionales avanzan hacia la

confianza y la justicia, pero las prácticas institucionales permanecen ancladas en la lógica de la homologación formal.

Fundamentos conceptuales: paradigma, anomalías y multidimensionalidad

Desde una perspectiva cualitativa, los conceptos de paradigma, anomalía y multidimensionalidad pueden analizarse como patrones de significado que se construyen a partir de la identificación, organización e interpretación de temas recurrentes en un conjunto de datos. Las anomalías representan aquellos acontecimientos, discursos o evidencias que no se ajustan plenamente al paradigma dominante, mientras que la multidimensionalidad permite reconocer que un mismo fenómeno puede adquirir significados diferentes según el contexto, los actores y las relaciones que lo configuran. El análisis temático resulta pertinente para examinar estas dimensiones porque permite identificar patrones de respuesta y significado sin reducir los datos a una única interpretación teórica (Braun & Clarke, 2006).

La categoría de paradigma ofrece una lente potente para comprender la crisis actual del reconocimiento académico. En la estructura de las revoluciones científicas, el cambio de paradigma se produce cuando se acumulan anomalías que el marco dominante ya no puede explicar y la comunidad científica abandona el esquema anterior en favor de otro que reorganiza la manera de ver y estudiar la realidad (Kuhn, 2013). En el campo del reconocimiento de títulos, las anomalías son visibles: plazos inconcebibles para la movilidad contemporánea, tasas de aprobación que penalizan la educación a distancia, costos que recaen de manera desigual sobre los solicitantes y decisiones marcadas por la discrecionalidad (Fernández Hellmund & Romero Wimer, 2023; Sangwa et al., 2025; Trindade, 2025). La literatura sobre crisis y revoluciones científicas muestra, además, que estos cambios no son súbitos: se gestan en los márgenes de la práctica normal, cuando explicaciones alternativas resuelven mejor los problemas persistentes (Ibáñez, 2007).

Leído desde las ciencias sociales, el reconocimiento de títulos no es un mero trámite administrativo, sino un fenómeno multidimensional que opera simultáneamente en

tres planos. En la dimensión material, distribuye costos, tiempos y oportunidades concretas: traducciones, tasas, demoras y requisitos adicionales recaen de manera desigual sobre perfiles territorial e institucionalmente diversos (Fernández Hellmund & Romero Wimer, 2023; Sangwa et al., 2025). En la dimensión espiritual, la espera y la incertidumbre del trámite afectan la dignidad, la confianza y la identidad profesional de la persona: la experiencia académica se vive desde condiciones materiales y afectivas concretas, como lo muestra la situación de las estudiantes que asumen el cuidado de hijos pequeños, quienes enfrentan una doble carga de responsabilidades y ven disminuido su tiempo para la recreación y las actividades académicas (Chiliquinga & Guarate, 2026). En la dimensión simbólica, el título condensa jerarquías de saber: las instituciones utilizan la acreditación como mecanismo para construir confianza (Varadarajan et al., 2023) y desempeñan un papel central en la generación de confianza social (Andersen & Feldt, 2024); al mismo tiempo, los regímenes de equivalencia perpetúan jerarquías epistémicas heredadas del colonialismo (Sangwa et al., 2025). Reconocer —o negar el reconocimiento— es también producir capital simbólico: decidir quién pertenece a la comunidad académica global y quién permanece en sus márgenes.

Categorías críticas del paradigma FINTES

La categoría técnica-interoperable constituye la infraestructura del nuevo paradigma. FINTES exige un modelo común para describir logros de aprendizaje capaz de representar cualquier tipo de aprendizaje —formal, informal y no formal— y de operar en contextos diversos; esa interoperabilidad se apoya en estándares abiertos como el modelo Europass, la especificación W3C-VC-EDU y los grupos de trabajo IEEE/ISO (Grech et al., 2021). Sobre esa base se construye un perfil mínimo de interoperabilidad en tres capas —pedagógica-evaluativa, de verificación tecnológica y de reconocimiento— con resultados de aprendizaje legibles por máquina (Stanelytė, 2026). Las credenciales digitales verificables, incluidas las basadas en identidad autosoberana y tecnologías de registro distribuido, aportan verificación, portabilidad y confianza (Grech et al., 2021), y transforman la credencialización para responder al aprendizaje a lo largo de la vida y al alineamiento

con el mundo del trabajo (Wenjing et al., 2026). Esta categoría convierte así el expediente académico en un portafolio digital portable, auditable y comparable, sin exigir que la persona reinicie el proceso en cada frontera.

La categoría socio-ética fija el horizonte normativo del paradigma. El reconocimiento se redefine como un derecho: toda persona tiene derecho a que sus cualificaciones sean evaluadas de manera transparente, justa, oportuna y no discriminatoria (Andersen & Feldt, 2024), con atención específica a las poblaciones en desventaja, como las personas refugiadas (Finocchietti & Lokhoff, 2023). Esta categoría impone a FINTES un umbral de justicia educativa: el sistema debe corregir —y no amplificar— las asimetrías materiales, simbólicas y epistémicas identificadas, lo que implica eliminar la discrecionalidad administrativa (Trindade, 2025), suprimir las barreras no arancelarias (Sangwa et al., 2025) y rechazar jerarquías de conocimiento basadas en el origen (Fernández Hellmund & Romero Wimer, 2023). La justicia del reconocimiento se evalúa, además, por sus efectos sobre las personas concretas: las condiciones de vida de quienes estudian —como la maternidad y la doble carga de responsabilidades que recae sobre las estudiantes (Chiliquinga & Guarate, 2026)— forman parte de la trayectoria que el sistema debe saber valorar sin penalizar.

La categoría pedagógica-transformativa desplaza el objeto del reconocimiento: del nombre del título hacia lo que la persona sabe, comprende y puede hacer. Las microcredenciales emergen como vías viables de actualización rápida e inserción laboral, aunque su adopción exige colaboración entre estudiantes, instituciones, empleadores y gobiernos (Varadarajan et al., 2023); su valor percibido por los estudiantes es superior al del certificado en papel cuando son verificables digitalmente (Kiiskilä et al., 2023), y su diseño permite alinear las competencias reconocidas con las necesidades del empleo en la era digital (Stanelytė, 2026). La transformación alcanza a la propia universidad: de expendedora de títulos cerrados pasa a nodo de un ecosistema global de reconocimiento que valida trayectorias diversas a lo largo de toda la vida (Andersen & Feldt, 2024; Wenjing et al., 2026) y

que contribuye, en un contexto de futuros inciertos, a crear puntos de encuentro y confianza social (Andersen & Feldt, 2024).

Hacia el paradigma FINTES: síntesis y elaboración propia

La integración de las tres categorías configura el paradigma FINTES como una arquitectura global de reconocimiento articulada en tres niveles: un marco común de resultados de aprendizaje, nodos regionales de garantía de calidad y un expediente digital portable de credenciales verificables (Grech et al., 2021; Stanelytė, 2026; Wenjing et al., 2026). El sistema no pregunta solo "¿es idéntico este título al nuestro?", sino "¿cumple la persona los resultados, competencias y estándares necesarios para el propósito solicitado?". De este modo, la legitimidad del reconocimiento deja de depender de las fronteras administrativas y descansa en la confianza pública, la calidad verificable y la dignidad del derecho a aprender y moverse (Andersen & Feldt, 2024; Varadarajan et al., 2023).

La elaboración propia del capítulo consiste en reunir la teoría del cambio de paradigma, la evidencia sobre barreras y la tecnología de credenciales en un marco unitario orientado a los tomadores de decisiones, lo que constituye un aporte original frente a una literatura especializada que suele tratar estos tres planos por separado. Entre las debilidades del estudio cabe señalar su carácter documental y teórico-conceptual: no ofrece todavía validación empírica del marco, excluye deliberadamente la literatura gris y las fuentes de divulgación no verificables, y su alcance comparativo se limita a los casos regionales examinados.

Conclusiones

El análisis realizado permite afirmar que el cambio de paradigma en la revalidación y el reconocimiento de títulos no es solo posible: es necesario. El modelo de homologación burocrática enfrenta anomalías estructurales —materiales, espirituales y simbólicas— que las ciencias sociales permiten visibilizar y explicar: plazos, costos y discrecionalidad que penalizan la educación a distancia y las trayectorias diversas, jerarquías epistémicas heredadas y el desgaste cotidiano de

quienes esperan un reconocimiento que condiciona su vida profesional. FINTES integra las tres categorías críticas en un solo marco: la interoperabilidad técnica provee la infraestructura, la dimensión socio-ética fija el horizonte de justicia y derechos, y la categoría pedagógica-transformativa resignifica aquello que merece ser reconocido.

Con ello se cumple el objetivo del capítulo: fundamentar la necesidad del cambio desde la multidimensionalidad y ofrecer a directivos y tomadores de decisiones una guía conceptual para diseñar políticas, instrumentos y prácticas de movilidad profesional sin fronteras, basadas en confianza, calidad y justicia educativa.

El alcance de la propuesta es teórico-normativo y su significación práctica reside en orientar reformas de reconocimiento en las universidades y los organismos reguladores. Futuros estudios deberán medir el impacto empírico de las credenciales digitales sobre la equidad del reconocimiento, comparar la gobernanza interoperable en América Latina y analizar la recepción del paradigma por parte de los organismos nacionales de reconocimiento, con especial atención a las poblaciones en situación de desventaja.

Referencias bibliográficas

Andersen, H. L., & Feldt, J. E. (2024). *Uncertain Futures: the role of universities in finding common ground and creating social trust*. RUCforsk (Roskilde University). https://forskning.ruc.dk/da/publications/154f1bf4-3f96-489c-aedf-aa559b07a014

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chiliquinga, L., & Guarate, Y. (2026). Experiencias académicas de las estudiantes de enfermería con hijos menores de 1 año. *Enfermería Investiga,* 58–65. https://doi.org/10.31243/ei.uta.vi.3146.2024

Falcón, P. (2024). *El reconocimiento de las cualificaciones relativas a la Educación Superior en América Latina y el Caribe a partir de la vigencia del Nuevo Convenio Regional*. https://doi.org/10.14393/repod-v13n2a2024-73311

Fernández Hellmund, P. D., & Romero Wimer, F. (2023). Reconocimiento de títulos universitarios en el Mercosur: Una mirada desde la teoría crítica. En *El MERCOSUR como proceso multidimensional* (pp. 222–237). Amplla Editora. https://doi.org/10.51859/amplla.emp423.1123-10

Finocchietti, C. (2025). From the first to the second-generation recognition Conventions. En *ArTS Archivio della ricerca di Trieste* (University of Trieste). University of Trieste. https://hdl.handle.net/11368/3119342

Finocchietti, C., & Lokhoff, J. (2023). *In qualifications recognition, a milestone has been reached*. University World News. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230503152918481

Grech, A., Sood, I., & Ariño, L. (2021). Blockchain, Self-Sovereign Identity and Digital Credentials: Promise Versus Praxis in Education. *Frontiers in Blockchain, 4*. https://doi.org/10.3389/fbloc.2021.616779

Ibáñez, J. J. (2007, 2 de junio). *Los cambios de paradigma en ciencia: Las crisis y revoluciones de Thomas Kuhn*. Madrimasd. https://www.madrimasd.org/blogs/universo/2007/06/02/66914

Kiiskilä, P., Kukkonen, A., & Pirkkalainen, H. (2023). Are Micro-Credentials Valuable for Students? Perspective on Verifiable Digital Credentials. *SN Computer Science, 4*(4). https://doi.org/10.1007/s42979-023-01797-y

Kuhn, T. S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas* (4.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Land, H. van't, Corcoran, A., & Iancu, D.-C. (2021). *The Promise of Higher Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4

PERÚ. (2020). Res-099-2020-SUNEDU-CD-resuelve-aprobar-el-reglamento-reconocimiento. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1235328/res-099-2020-sunedu-cd-resuelve-aprobar-el-reglamento-reconocimiento--28em-29.pdf

Sangwa, S., Ekosse, E., & Mutabazi, P. (2025). Degree Equivalence as a Non-Tariff Intellectual Barrier: Postcolonial Knowledge Governance, Digital-Equity Costs, and Innovation Leakage in African Recognition Frameworks. *International Journal of Human Research and Social Science Studies, 2*(6). https://doi.org/10.55677/ijhrsss/07-2025-vol02i6

Stanelytė, D. (2026). Recognising employees' competences through verifiable micro-credentials: aligning higher education and employers' needs in the digital era. *Journal of Entrepreneurship and Sustainability Issues, 13*(3), 143–158. https://doi.org/10.9770/n3433346968

Teter, W., & Wang, L. (2021). Monitoring implementation of the Tokyo Convention on recognition: a multi-stakeholder approach to the internationalization of higher education in the Asia-Pacific. *International Journal of Comparative Education and Development, 23*(3), 157–174. https://doi.org/10.1108/ijced-10-2020-0075

Trindade, L. G. (2025). Barreiras burocráticas no reconhecimento de títulos de mestrado e doutorado estrangeiros no Brasil: uma análise do marco normativo brasileiro. *International Integralize Scientific, 5*(54). https://doi.org/10.63391/fx93gp04

Varadarajan, S., Koh, J. H. L., & Daniel, B. K. (2023). A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: learners, employers, higher education institutions and government. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 13. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00381-x

Wenjing, X., Marešová, H., & Khan, S. (2026). Micro-credentials in higher education: transforming credentialing for lifelong learning and workforce alignment. *Frontiers in Computer Science, 8*. https://doi.org/10.3389/fcomp.2026.1853493

Capítulo III

Formación dual y movilidad académica en el contexto de FINTES

Dual Education and Academic Mobility in the Context of FINTES

Formação dual e mobilidade académica no contexto das FINTES

Gloria Patricia Sánchez Sánchez
Universidad Tecnológica de Huejotzingo, Puebla, México
https://orcid.org/0009-0003-9036-0228
gloria.sanchez@uth.edu.mx

Resumen

Este capítulo analiza las condiciones estructurales, normativas y pedagógicas necesarias para consolidar ecosistemas de reconocimiento académico sin revalidación en la educación superior, un tema de creciente actualidad ante la internacionalización universitaria y la persistencia de trámites burocráticos de homologación que, en América Latina y el Caribe, se agravan por la fragmentación normativa y la desconfianza interinstitucional. Se examina cómo la formación dual, articulada con pedagogías críticas y justicia social, opera como categoría axial para la movilidad académica y profesional. Como aporte teórico original, se sostiene que la alternancia dual, al descentralizar la validación del saber universitario e incorporar al entorno productivo-social, constituye el soporte dinámico para viabilizar el Convenio Global y los convenios regionales de cualificaciones de la UNESCO; sobre esta base se propone un modelo de Ecosistema sin Revalidación con indicadores originales (Tiempo Promedio de Reconocimiento y Tasa de Movilidad

Dual Equitativa) y una matriz de riesgos asociados a su implementación. El objetivo del capítulo es analizar, desde una perspectiva crítica, comparada y ético-política, las condiciones necesarias para construir dichos ecosistemas, contrastando la situación global con la de América Latina y el Caribe.

Palabras clave: Formación dual; Reconocimiento académico; Movilidad profesional; Marcos de cualificaciones; Justicia social.

Abstract

This chapter analyzes the structural, regulatory, and pedagogical conditions necessary to consolidate academic recognition ecosystems without revalidation in higher education, a topic of growing relevance amid university internationalization and persistent bureaucratic homologation procedures that, in Latin America and the Caribbean, are compounded by regulatory fragmentation and interinstitutional distrust. It examines how dual education, articulated with critical pedagogy and social justice, operates as an axial category for academic and professional mobility. As an original theoretical contribution, it argues that dual alternation, by decentralizing university validation and integrating the productive-social environment, builds the dynamic support needed to operationalize UNESCO Global and regional qualifications conventions; on this basis, the chapter proposes a Revalidation-Free Ecosystem model with original indicators (Average Recognition Time and Equitable Dual Mobility Rate) and a risk matrix for its implementation. The objective is to analyze, from a critical, comparative, and ethical-political perspective, the conditions needed to build such ecosystems, contrasting the global situation with that of Latin America and the Caribbean.

Keywords: Dual training; Academic recognition; Professional mobility; Qualifications frameworks; Social justice.

Resumo

Este capítulo analisa as condições estruturais, regulatórias e pedagógicas necessárias para consolidar ecossistemas de reconhecimento acadêmico sem revalidação no ensino superior, um tema de crescente relevância dada a internacionalização das universidades e a persistência de procedimentos burocráticos de validação que, na América Latina e no Caribe, são exacerbados pela fragmentação regulatória e pela desconfiança interinstitucional. Examina como a formação dual, articulada com pedagogias críticas e justiça social, opera como uma categoria central para a mobilidade acadêmica e profissional. Como contribuição teórica original, argumenta que a formação dual, ao descentralizar a validação do conhecimento universitário e incorporar o ambiente produtivo-social, constitui o suporte dinâmico para viabilizar a Convenção Global da UNESCO e as convenções regionais de qualificações. Com base nisso, propõe-se um modelo de Ecossistema sem Revalidação com indicadores originais (Tempo Médio de Reconhecimento e Taxa Equitativa de Mobilidade Dual) e uma matriz de riscos associados à sua implementação. O objetivo deste capítulo é analisar, sob uma perspectiva crítica, comparativa e ético-política, as condições necessárias para a construção de tais ecossistemas, contrastando a situação global com a da América Latina e do Caribe.

Palavras-chave: Educação dual; Reconhecimento acadêmico; Mobilidade profissional; Quadros de qualificações; Justiça social.

Introducción

La internacionalización de la educación superior y la movilidad profesional son imperativos estratégicos, pero los trámites burocráticos de revalidación y homologación siguen limitando su avance, problema que se agrava en América Latina y el Caribe (ALyC) por la heterogeneidad normativa y la desconfianza interinstitucional. Ante esto, el proyecto FINTES propone un Espacio Global de Reconocimiento Académico que habilite la movilidad profesional sin revalidación.

La originalidad del análisis está en concebir la formación dual no como un simple dispositivo técnico de capacitación laboral, sino como una propuesta pedagógica, ética y política fundamentada en McLaren (2015). Se sostiene que la validación simétrica de aprendizajes entre la academia y el entorno laboral ofrece una base idónea para marcos de cualificaciones interoperables, cuestionando así la visión credencialista de la educación terciaria y fundando la movilidad en la transparencia de resultados de aprendizaje y la justicia procesal.

Metodológicamente, el estudio empleó análisis documental cualitativo y análisis comparado por matrices, con búsqueda en bases de primer nivel (Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet, DOAJ) y organismos internacionales (UNESCO, OCDE, IAU) entre 2010 y 2026, priorizando artículos revisados por pares y pertinencia geográfica para ALyC. La búsqueda inicial identificó 187 registros; tras eliminar 24 duplicados, descartar 98 por falta de pertinencia y excluir 45 de los 65 evaluados a texto completo, quedó un corpus final de 20 fuentes, el 30% de revistas indexadas de primer nivel.

El objetivo del capítulo es analizar, desde una perspectiva crítica, comparada y ético-política, las condiciones estructurales, normativas y pedagógicas necesarias para construir ecosistemas de reconocimiento académico sin revalidación, contrastando la situación global con la de ALyC e identificando oportunidades, tensiones e indicadores para la movilidad académica en clave de justicia social, con la formación dual como referente principal.

Desarrollo

1. Antecedentes y contextualización del estudio

El reconocimiento de cualificaciones en la educación superior ha seguido históricamente un paradigma burocrático-legalista centrado en la revisión microcurricular. En el Espacio Europeo de Educación Superior se demostró que la equivalencia rígida de planes de estudio desincentiva la movilidad y perpetúa asimetrías institucionales, mientras que en América Latina y el Caribe persiste una

fragmentación regulatoria sustentada en convenios bilaterales aislados y mecanismos de revalidación gravosos.

La formación dual, con raíces en el modelo germánico de alternancia (Duales Studium), ha sido revisada recientemente para superar su enfoque utilitarista. Según Ocampo López (2008), permite conceptualizar la alternancia como una praxis socioeducativa donde el estudiante problematiza la realidad técnica y productiva, sentando las bases para un reconocimiento fundado en evidencias reales de desempeño y no solo en horas de aula.

2. Fundamentos conceptuales y estado del arte

Como campo de investigación, la formación dual se ha consolidado en el último quinquenio, aunque de forma heterogénea. Navajas Torrente y Roldán-Casas (2025), mediante una revisión PRISMA de 102 publicaciones (2017-2023), confirman que la Formación Profesional Dual se ha convertido en una apuesta de futuro en España. La formación dual articula formación académica y práctica profesional remunerada con evaluación conjunta universidad-empresa, favoreciendo un aprendizaje experiencial auténtico (Climent-Ferrando et al., 2024), aunque persisten retos de adopción entre los actores (Martínez-Izquierdo y Torres Sánchez, 2023) y vacíos en la profesionalización de los tutores de empresa (Castellano y Trillo, 2024).

Se destaca un contraste relevante: mientras Navajas Torrente y Roldán-Casas (2025) señalan que la investigación sobre Formación Profesional Dual sigue en un estado incipiente, con una comunidad académica reducida, Climent-Ferrando et al. (2024) documentan una expansión institucional acelerada de la oferta dual en España. Esto sugiere que el modelo se institucionaliza más rápido de lo que la investigación puede respaldar, generando riesgo de implementación sin suficiente evidencia.

En el plano normativo, Consejo de la Unión Europea (2024), a través de su Recomendación sobre movilidad para el aprendizaje, reafirma el reconocimiento mutuo automático de cualificaciones, y la Convención Mundial de la UNESCO (2019) cuenta ya con 41 Estados ratificantes. En ALyC, la formación dual es clave

para la empleabilidad juvenil pero su investigación es fragmentada (Molina Rojas, 2025), y el convenio regional de reconocimiento impulsado por UNESCO-IESALC (2019), conocido como Convenio de Buenos Aires, tiene aún pocos ratificantes, lo que limita la movilidad dual transfronteriza.

En México, la formación dual está más consolidada en el nivel medio superior: el Tecnológico Nacional de México institucionalizó en 2022 su Modelo de Educación Dual, y ANUIES (2024) documenta esa institucionalización y propone un modelo nacional. Sánchez (2025) reporta en la Universidad Tecnológica de Huejotzingo un modelo integrado, aunque persisten retos de flexibilidad curricular y bajo reconocimiento social de la formación técnica, con más de 4,000 estudiantes duales en 2023 (Hernández Fernández, 2025). En conjunto, estos hallazgos confirman que la brecha entre el diseño dual y su reconocimiento simétrico transfronterizo es verificable tanto en Europa como en América Latina y México.

Tabla 1. Matriz comparativa de los indicadores de crisis educativa y modelos regulatorios

Región / Dimensión	**Acceso y permanencia**	**Modelos regulatorios de movilidad**	**Mecanismos de reconocimiento**
Mundo / Economías avanzadas	Cobertura amplia; becas estructurales de movilidad transfronteriza.	Marcos supranacionales unificados de cualificaciones.	Souto-Otero et al. (2023) señalan el reconocimiento automático basado en créditos y resultados de aprendizaje conforme al Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS).
América Latina y Caribe (ALyC)	Cobertura desigual; altas tasas de	Marcos nacionales fragmentados y leyes locales heterogéneas.	Revalidación documental burocrática, lenta

	deserción por factores económicos.		y con elevados costos procesales.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos e informes de la UNESCO (2019), la OCDE (2023) y la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2024) sobre el fomento del reconocimiento mutuo automático de las cualificaciones de educación superior.

3. Posicionamiento crítico y propuesta FINTES

Frente a las falencias del sistema tradicional, se propone articular la Convención Mundial de la UNESCO (2019) con los convenios regionales (UNESCO-IESALC, 2019) mediante la formación dual en universidades tecnológicas, dando origen a un modelo de Ecosistema sin Revalidación sustentado en tres pilares: justicia procesal y transparencia (criterios públicos que eliminen la discrecionalidad en la acreditación de estancias en el extranjero); interoperabilidad curricular (reconocimiento directo de módulos prácticos desarrollados en empresas e instituciones receptoras bajo convenios de calidad compartidos); e indicadores originales de evaluación del ecosistema: el Tiempo Promedio de Reconocimiento (TPR), orientado a que la acreditación de la movilidad no exceda los 15 días hábiles, y la Tasa de Movilidad Dual Equitativa (TMDE), **s**

Siguiendo a Rodríguez González y Sánchez (2026, p. 5), y ampliando el análisis, se identifican seis riesgos críticos para la implementación de este ecosistema. El primero es la inequidad territorial y la asimetría institucional, dada la menor capacidad de las universidades de ALyC, sobre todo públicas no metropolitanas, para auditar entidades formadoras extranjeras (Anchieta-Barrios et al., 2021; Rodríguez González y Sánchez, 2026). El segundo es la exclusión digital, pues la falta de infraestructura tecnológica equivalente puede convertir al propio mecanismo de verificación en una nueva barrera de acceso (Liu et al., 2023; Araya-Castillo et al., 2022). El tercero es la burocracia y la resistencia a ceder soberanía curricular, por normativas centradas en «asignaturas» que ralentizan los tiempos de reconocimiento (Rodríguez González y Sánchez, 2026).

A estos se suman otros tres riesgos: el fraude documental, ante el mayor riesgo de falsificación que implica la validación descentralizada mediante microcredenciales sin mecanismos de autenticación fiables (UNESCO, 2019); los sesgos algorítmicos y las decisiones discriminatorias, ya que la verificación automatizada mediante inteligencia artificial puede reproducir sesgos de los datos de entrenamiento y penalizar a estudiantes con menor huella digital histórica (Liu et al., 2023); y la falta de interoperabilidad, por la ausencia de estándares comunes de metadatos —a diferencia del modelo ECTS europeo—, que limita la portabilidad real de las credenciales duales en ALyC (Souto-Otero et al., 2023).

4. Problemáticas y desafíos de las Universidades en la implementación de la formación dual

La transición desde un modelo universitario tradicional hacia un ecosistema de formación dual implica tensiones estructurales, curriculares, administrativas y culturales profundas para las Instituciones de Educación Superior (IES), especialmente en los subsistemas tecnológicos e ingenierías de México y América Latina, donde el modelo se ha expandido aceleradamente (Anchieta-Barrios et al., 2022).

Conviene precisar que este diagnóstico admite lecturas distintas: un primer análisis ubica el obstáculo central en la rigidez curricular del paradigma por asignaturas, que impide diseñar itinerarios modulares basados en resultados de aprendizaje, mientras que Anchieta-Barrios et al., (2022) desplazan el énfasis hacia las brechas de gestión, financiamiento e infraestructura que afectan de forma desigual a las universidades según su tamaño y ubicación. Esto sugiere que la resistencia institucional no es un fenómeno monolítico, sino estratificado: unas universidades enfrentan primero una barrera pedagógica y otras, una barrera material, lo que exige estrategias de intervención diferenciadas.

a) Rigidez curricular y la paradoja del "asignaturismo"

Las universidades latinoamericanas han operado bajo marcos curriculares rígidos, estructurados por planes de estudio divididos en asignaturas aisladas y

contabilizadas en horas-frente-a-grupo o créditos académicos tradicionales (Anchieta-Barrios et al., 2022). Al intentar acoplar la formación dual, las comisiones académicas suelen incurrir en la duplicación de cargas: exigen al estudiante cumplir con el horario completo de clases presenciales en la universidad y, simultáneamente, cubrir la jornada de estancia práctica en la empresa (Sánchez, 2025).

Esta falta de un diseño verdaderamente modular basado en resultados de aprendizaje y competencias transversales genera sobrecarga estudiantil y deserciones en las fases de alternancia. La acreditación de saberes logrados en la práctica tropieza con la resistencia de los claustros docentes a ceder soberanía evaluativa frente a los tutores industriales (OCDE, 2023).

b) Precarización y falta de capacitación docente/tutor

Un componente crítico radica en la figura del tutor académico. La literatura señala que la mayoría de los docentes universitarios carecen de formación pedagógica específica para la tutoría en entornos industriales y de experiencia previa en el sector productivo (Euler, 2023).

Además, las estructuras administrativas universitarias rara vez reconocen las horas de tutoría empresarial y seguimiento de estancias como parte de la carga académica efectiva para la promoción o estímulos docentes, tratándolas como labores marginales o burocráticas (Anchieta-Barrios et al., 2022). Esto desmotiva la implicación profunda del profesorado y reduce el acompañamiento estudiantil a un mero trámite de firmas de reportes al final del cuatrimestre o semestre.

c) Brechas de infraestructura digital, gestión y asimetrías institucionales

El seguimiento de estudiantes en formación dual transfronteriza o regional exige plataformas tecnológicas interoperables de monitoreo en tiempo real, diarios de aprendizaje digitales y sistemas de verificación mediante microcredenciales (UNESCO, 2019).

Las universidades públicas de menor tamaño o ubicadas en zonas no metropolitanas enfrentan severas restricciones presupuestarias y vacíos tecnológicos que les

impiden gestionar convenios internacionales o auditar con rigor los entornos de aprendizaje en las empresas receptoras (Anchieta-Barrios et al., 2022). Esto ahonda la brecha entre universidades de élite y universidades regionales dentro de la misma red de educación superior tecnológica.

5. Problemáticas y desafíos de las empresas en la formación dual

Si bien el sector empresarial suele demandar egresados con competencias prácticas ajustadas a los cambios tecnológicos, su participación efectiva como co-formador pedagógico genera fricciones económicas, organizativas y operativas de gran escala (Euler, 2023).

a) La paradoja de la inversión en capital humano y el riesgo de fuga de talentos (poaching)

Para las empresas, especialmente pequeñas y medianas empresas (PyMEs), que constituyen más del 90% del tejido productivo en América Latina, la formación dual representa un costo inicial elevado en tiempo, asignación de personal, equipamiento, insumos de seguridad y compensaciones financieras o becas para los aprendices (Euler, 2023; OCDE, 2023).

Existe la constante tensión del «dilema del polizón» (free-rider problem) o riesgo de fuga de talento: la empresa invierte recursos sustanciales en formar a un estudiante durante uno o dos años, pero al egresar, el graduado es contratado por competidores más grandes que ofrecen salarios superiores sin haber invertido en su etapa formativa (Euler, 2023).

Sin embargo, el enfoque de Euler (2023) sobre este dilema es fundamentalmente gerencial: evalúa el problema en términos de retorno de la inversión empresarial. Desde la perspectiva de las pedagogías críticas que orienta este capítulo (McLaren, 2015), esa misma tensión exige una pregunta adicional que la literatura de gestión no formula: no solo si la empresa recupera su inversión, sino si el estudiante recibe durante ese periodo un aprendizaje genuino y protegido, o si es instrumentalizado como mano de obra barata bajo la apariencia de formación. Ambas lecturas no son excluyentes, pero revelan que el diseño de incentivos económicos para las PyMEs,

por sí solo, no basta para garantizar la calidad pedagógica de la experiencia dual si no se articula con salvaguardas explícitas para el estudiante.

b) Ausencia de perfiles de asesores externos (empresa) con competencias pedagógicas

Las empresas suelen asignar como tutores empresariales o mentores a ingenieros, jefes de planta o supervisores operativos cuyo desempeño se mide por metas de productividad. Estos profesionales carecen habitualmente de formación didáctica para guiar procesos de aprendizaje reflexivo, evaluar competencias bajo enfoques pedagógicos o articular el saber teórico universitario con el proceso fabril o de servicios. Como consecuencia, el estudiante en formación dual corre el riesgo de ser relegado a tareas repetitivas de escaso valor formativo (subempleo o mano de obra barata) o, en el extremo opuesto, ser expuesto a exigencias operativas sin el acompañamiento ni la protección adecuada (Euler, 2023).

c) Incompatibilidad de tiempos, métricas y marcos normativos-laborales

Existe una desconexión ontológica entre los ritmos académicos y los ciclos productivos:

Tiempos universitarios: calendarios rígidos por semestres/cuatrimestres, recesos académicos, trámites de inscripción y tiempos de dictaminación de comités.

Tiempos industriales: demandas de producción dinámicas, entregas contra reloj, innovación continua e imprevistos de mercado.

A esta incompatibilidad de ritmos se suma la incertidumbre jurídica respecto al estatus legal del estudiante dual (UNESCO, 2019). Las empresas enfrentan dilemas éticos y legales sobre la responsabilidad en materia de seguridad social, riesgos de trabajo, propiedad intelectual de los desarrollos e innovaciones generadas por el estudiante y la naturaleza jurídica del vínculo (evitar que la estancia se clasifique como relación laboral informal o simulación de contrato).

6. Matriz Ampliada de diagnóstico organizacional de la formación dual

Para contrastar analíticamente estas dinámicas, se sintetiza a continuación la matriz de tensiones universitarias vs. empresariales y sus impactos en la movilidad FINTES:

Tabla 2. Matriz diagnóstica de tensiones Institucionales y productivas en la formación dual

Dimensión de análisis	Desafíos y barreras en las Universidades (IES)	Desafíos y barreras en las Empresas/Entidades Receptoras	Impacto y requerimientos para la Movilidad transfronteriza FINTES
Currículo y evaluación	Criterios rígidos centrados en horas-clase presenciales y asignaturas aisladas; desconfianza en la evaluación emitida por tutores industriales.	Priorización de habilidades operativas inmediatas; falta de instrumentos estandarizados para evaluar competencias transversales.	Necesidad de diseñar unidades modulares de aprendizaje e interoperabilidad por microcredenciales reconocibles en cualquier país (UNESCO, 2019).
Recursos Humanos / Tutores	Falta de incentivos y tiempo asignado a los docentes para la tutoría dual; escasa capacitación en entornos productivos (Euler, 2023).	Tutores asignados por carga operativa sin formación pedagógica ni tiempo liberado para la docencia en planta (Euler, 2023).	Establecimiento de programas de certificación conjunta para tutores duales internacionales (académico-empresarial).
Aspectos legales y financieros	Trámites burocráticos lentos para la firma de convenios; falta de recursos para financiar estancias en el extranjero (Araya-Castillo et al., 2021).	Temor al riesgo de fuga de talentos (poaching); incertidumbre sobre la cobertura de riesgos laborales y régimen de becas (Euler, 2023).	Creación de estatutos de protección del aprendiz dual transfronterizo con financiamiento tripartito y seguros de cobertura regional.
Cultura organizacional	Tiempos lentos de adaptación, burocracia de comités y visión dogmática de la teoría	Orientación a la rentabilidad de corto plazo; fluctuaciones del mercado que amenazan	Construcción de ecosistemas de confianza mutua basados en garantías de

	universitaria (Araya-Castillo et al., 2021).	la continuidad de las plazas (OCDE, 2023).	calidad, transparencia procesal e indicadores compartidos.

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura especializada (Euler, 2023; OCDE, 2023; UNESCO, 2019).

7. Estrategias operativas y soluciones de política pública para la sostenibilidad dual

Para superar los obstáculos analizados y hacer de la formación dual la piedra angular del espacio transfronterizo FINTES, se proponen políticas en tres niveles. En el nivel macro, se plantea la habilitación de leyes nacionales de formación dual que delimiten jurídicamente al estudiante en alternancia, garantizando seguridad social, estipendios y propiedad intelectual (UNESCO, 2019), junto con incentivos fiscales y fondos compensatorios para PyMEs que mitiguen el riesgo económico del poaching (Euler, 2023).

En el nivel meso, se sugiere crear organismos intermediarios y cajas de compensación dual que homologuen la calidad de las empresas formadoras y certifiquen tutores industriales (Euler, 2023), así como ecosistemas abiertos de microcredenciales interoperables mediante e-portafolios compatibles con el Convenio Global de la UNESCO (2019). Finalmente, en el nivel micro, se propone la formación cruzada de tutores duales que combine pedagogía crítica e industria (McLaren, 2015), y una currícula integrada con evaluación simétrica mediante rúbricas co-diseñadas entre universidad y empresa.

Este capítulo presenta cuatro limitaciones metodológicas: se basa solo en fuentes documentales y normativas secundarias, sin trabajo de campo ni datos primarios; el corpus está sesgado geográfica y lingüísticamente hacia literatura en español de España y México; los indicadores propuestos (TPR y TMDE) aún no cuentan con validación empírica mediante pilotos; y el enfoque comparado entre el modelo

europeo y el contexto latinoamericano puede subestimar particularidades nacionales que un análisis de caso único habría captado mejor.

Conclusiones

El desarrollo del capítulo permite sintetizar las siguientes conclusiones respecto a la construcción de espacios globales de reconocimiento académico:

El cumplimiento del objetivo propuesto se evidencia al haber articulado, desde un prisma comparado y crítico, las condiciones normativas, pedagógicas y éticas que hacen factible un ecosistema de movilidad sin revalidación fundado en la formación dual.

La formación dual, cuando se sustenta en pedagogías críticas y justicia social, demuestra ser el mecanismo más idóneo para dar viabilidad operativa a la Convención Global de la UNESCO, superando las trabas burocráticas del reconocimiento documental clásico mediante la validación de resultados de aprendizaje.

La superación de las asimetrías entre América Latina y las regiones de mayor desarrollo exige la creación de marcos regionales de cualificaciones transparentes, respaldados por indicadores cualitativos y cuantitativos que midan la justicia procesal y la equidad en el acceso a la movilidad, así como mecanismos explícitos de gestión de los riesgos identificados en este capítulo.

Se sugiere para futuras investigaciones desarrollar estudios empíricos de campo en universidades tecnológicas de la región para validar la efectividad de los indicadores TPR y TMDE en proyectos piloto de formación dual transfronteriza.

Referencias bibliográficas

Anchieta-Barrios, L., Pernía, J.C. (2022). Calidad, innovaciones y objetivos de desarrollo sostenible: Desafíos de la educación Superior en América Latina. Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”. *Barquisimeto, Venezuela,*

7. Año 2022. Julio – Diciembre. https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/download/4751/3059/4982

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2024). *Resultados de la Educación Dual en el TecNM y Propuesta para un Modelo Nacional*. https://organoscolegiados.anuies.mx/citia/wp-content/uploads/sites/7/2024/09/8-Resultados-de-la-Educacion-Dual-en-el-TecNM-y-propuesta-para-un-modelo-nacional.pdf

Castellano, M. M., y Trillo, M. P. (2024). Análisis de necesidades formativas de los tutores de empresa en la formación dual: revisión sistemática. *Educação e Pesquisa, 50*, 1-20. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450267566

Climent-Ferrando, V. (coord.), Altuna, J., Galarza, J., y Urquía, I. (2024). *Radiografía de la Formación Dual Universitaria en España*. Fundación Bertelsmann. https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/radiografia-de-la-formacion-dual-universitaria-en-espana/

Consejo de la Unión Europea. (2024). Recomendación del Consejo de 13 de mayo de 2024 «Europa en movimiento»: oportunidades de movilidad para el aprendizaje para todos. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2024-70033

Euler, D. (2023). *Hoja de ruta para una Formación Profesional dual de calidad – Roadmap to high quality dual VET*. Fundación Bertelsmann & Bertelsmann Stiftung (Editorial). Gütersloh. http://dx.doi.org/10.11586/2023063

Hernández Fernández, J. (2025). Educación dual en México: balance, desafíos y perspectivas a diez años. *Educación Futura*. https://www.educacionfutura.org/educacion-dual-en-mexico-balance-desafios-y-perspectivas-a-diez-anos/

Liu, B. L., Morales, D., Roser-Chinchilla, J., Sabzalieva, E., Valentini, A., Vieira do Nascimento, D., y Yerovi, C. (2023). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: una introducción para los actores de la educación superior*. UNESCO IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa

Martínez-Izquierdo, L., y Torres Sánchez, M. (2023). Los retos de la colaboración público-privada en la implementación de la formación profesional dual. Una revisión sistemática. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 357-376. https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.34009

McLaren, P. (2015). *Pedagogía crítica y depredación de capital*. Fondo Editorial de la PUCP.

Molina Rojas, Y. (2025). Tendencias internacionales de la formación dual frente al sector educativo colombiano desde una revisión sistemática con metaanálisis [Tesis doctoral, Nova Southeastern University]. NSUWorks. https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/1027/

Navajas Torrente, S., y Roldán-Casas, J. A. (2025). La Formación Profesional Dual en España: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación, 36*(4), 495-511. https://doi.org/10.5209/rced.96813

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* (10), 57-72. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005

OCDE. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e138f1b9-en

Rodríguez González, D., & Sánchez, G. (2026). Formación dual y movilidad académica en el contexto de FINTES. En *FINTES como espacio global de reconocimiento académico: Movilidad profesional sin fronteras y ecosistemas de reconocimiento*. Editorial FINTES.

Sánchez, G. (2025). La formación dual en las universidades tecnológicas: aplicación del modelo en la Universidad Tecnológica de Huejotzingo, Puebla, México. *Revista Neuronum, 12*(1), 53-68. https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/616

Souto-Otero, M., Richardson, M., Musso, V., & Fellinger, J. (2023). *Implementation of the 2018 Council Recommendation on promoting automatic mutual recognition of higher education and upper secondary education and training qualifications and the outcomes of learning periods abroad: Evaluation report*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/904563

UNESCO. (2019). Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior. https://www.unesco.org/es/higher-education/global-convention

UNESCO-IESALC. (2019). Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Convenio de Buenos Aires). https://www.iesalc.unesco.org/convenio-regional-para-el-reconocimiento-de-estudios-titulos-y-diplomas-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-buenos-aires-2019/

Capítulo IV

Modelo SICC para el reconocimiento académico y la movilidad profesional en educación superior

SICC model for academic recognition and professional mobility in higher education

Modelo SICC para Reconhecimento Acadêmico e Mobilidade Profissional no Ensino Superior

Francisco Valdés Ortiz

Federación Internacional de Especialistas (FINTES). Estados Unidos de América.

https://orcid.org/0009-0007-6073-7249

fvo360@gmail.com

Resumen

Este capítulo examina la pertinencia del Sistema de Inteligencia y Contrainteligencia Competitiva (SICC) como estrategia para fortalecer la toma de decisiones institucionales en reconocimiento académico y movilidad profesional en la educación superior. Su relevancia responde a la persistencia de barreras administrativas, normativas y culturales que retrasan el reconocimiento de trayectorias formativas, limitan la circulación legítima del conocimiento y dificultan la movilidad profesional entre países. La originalidad del estudio consiste en proponer y fundamentar un modelo aplicado a la Federación Internacional de Especialistas (FINTES), que adapta categorías del ciclo de inteligencia, del ciclo de contrainteligencia y de la teoría general de sistemas —desarrolladas originalmente para el ámbito empresarial y estatal— a una organización de vocación humanista, cooperativa e internacional. El estudio siguió un enfoque cualitativo, con diseño documental y alcance descriptivo-propositivo, y tuvo como objetivo proponer y

fundamentar el modelo SICC como estrategia tecnológica, diplomática y de gobernanza para fortalecer dicha toma de decisiones, contribuyendo así a ecosistemas de reconocimiento más ágiles y confiables, orientados a la movilidad profesional sin fronteras y a la justicia educativa en la educación superior global.

Palabras clave: inteligencia competitiva; contrainteligencia; reconocimiento académico; movilidad profesional; educación superior.

Abstract

This chapter examines the relevance of the Competitive Intelligence and Counterintelligence System (SICC) as a strategy to strengthen institutional decision-making in academic recognition and professional mobility in higher education. Its relevance lies in the persistence of administrative, regulatory, and cultural barriers that delay the recognition of educational trajectories, limit the legitimate circulation of knowledge, and hinder professional mobility across countries. The study's originality lies in proposing and substantiating a model applied to the International Federation of Experts (FINTES), adapting categories from the intelligence cycle, the counterintelligence cycle, and systems theory —traditionally applied in business and state settings— to an organization with a humanistic, cooperative, and international vocation. Methodologically, the study followed a qualitative approach, with a documentary design and a descriptive-propositive scope. Its objective was to propose and substantiate the SICC model as a technological, diplomatic, and governance strategy to strengthen institutional decision-making in academic recognition and professional mobility, contributing to more agile and reliable recognition ecosystems oriented toward borderless professional mobility and educational justice in global higher education.

Keywords: competitive intelligence; counterintelligence; academic recognition; professional mobility; higher education.

Resumo

Este capítulo examina a relevância do Sistema de Inteligência Competitiva e Contrainteligência (SICC) como estratégia para fortalecer a tomada de decisão institucional em relação ao reconhecimento acadêmico e à mobilidade profissional no ensino superior. Sua importância se fundamenta na persistência de barreiras administrativas, regulatórias e culturais que dificultam o reconhecimento tempestivo de trajetórias educacionais, a circulação legítima de conhecimento e a mobilidade profissional transfronteiriça. A originalidade do estudo está na proposição e fundamentação de um modelo aplicado à Federação Internacional de Especialistas (FINTES), que adapta categorias do ciclo de inteligência, do ciclo de contrainteligência e da teoria geral dos sistemas —tradicionalmente aplicadas aos setores corporativo e estatal— a uma organização com missão humanista, cooperativa e internacional. Metodologicamente, o estudo adotou uma abordagem qualitativa, com delineamento de pesquisa documental e escopo descritivo-propositivo. O objetivo foi propor e fundamentar o modelo SICC como estratégia tecnológica, diplomática e de governança para fortalecer a tomada de decisão institucional sobre reconhecimento acadêmico e mobilidade profissional, contribuindo para a criação de ecossistemas de reconhecimento mais ágeis e confiáveis, voltados à mobilidade profissional sem fronteiras e à justiça educacional no ensino superior global.

Palavras-chave: inteligência competitiva; contrainteligência; reconhecimento acadêmico; mobilidade profissional; ensino superior.

Introducción

La internacionalización de la educación superior ha intensificado la movilidad académica y profesional, pero también ha puesto en evidencia barreras persistentes para el reconocimiento de trayectorias formativas entre países. La globalización del conocimiento, la transformación digital y la creciente complejidad normativa han generado un entorno en el que las decisiones institucionales sobre reconocimiento

académico ya no pueden apoyarse únicamente en procedimientos administrativos aislados: requieren capacidades organizacionales para interpretar el entorno, valorar riesgos, identificar oportunidades y actuar con criterios estratégicos (Concha et al., 2022; International Labour Organization, 2024a, 2024b, 2025; UNESCO, 2025a, 2025b).

La Federación Internacional de Especialistas (FINTES) se inscribe en este escenario como una organización orientada a la cooperación académica, al reconocimiento de trayectorias formativas y a la movilidad profesional. Su misión se vincula con la reducción de barreras que obstaculizan la validación de estudios, títulos y competencias, especialmente cuando estas se traducen en procesos lentos, fragmentados o poco interoperables. Esta situación tiene implicaciones directas para la gobernanza educativa, la equivalencia de estudios, la contratación de profesionales formados en el extranjero y la construcción de mecanismos institucionales de confianza.

La literatura reciente sobre inteligencia competitiva ha fortalecido su vínculo con la planificación estratégica y la toma de decisiones (Becerra et al., 2024; Ayorinde et al., 2025; Haugom et al., 2025; Bastos & Dias, 2026; Soto Roca, 2026; Poblano et al., 2026). Sin embargo, la mayor parte de esos desarrollos permanece situada en entornos empresariales, mientras que el análisis de ciclos de inteligencia y contrainteligencia aplicados a organizaciones internacionales de base educativa sigue siendo poco frecuente. Esta brecha limita la disponibilidad de marcos analíticos adecuados para organizaciones que, como FINTES, necesitan sostener decisiones institucionales en reconocimiento académico y movilidad profesional dentro de un entorno complejo y transnacional.

Desde el plano problemático, la ausencia de un modelo sistémico de inteligencia y contrainteligencia competitiva orientado específicamente al reconocimiento académico y a la movilidad profesional limita la capacidad de organizaciones como FINTES para transformar información normativa, documental, institucional y contextual en decisiones oportunas y coherentes. Esta limitación resulta

particularmente sensible en entornos donde el reconocimiento de títulos y trayectorias formativas depende todavía de procesos burocráticos, asimetrías entre sistemas educativos y mecanismos de validación no siempre transparentes, tal como lo advierten informes recientes sobre reconocimiento internacional, en los que se constata que la falta de estructuras confiables, comparables e interoperables obstaculiza la circulación académica y profesional entre países (UNESCO, 2025a, 2025b).

La pregunta que orientó el estudio fue la siguiente: ¿cómo puede el modelo SICC constituirse en una estrategia tecnológica, diplomática y de gobernanza para fortalecer la toma de decisiones institucionales en materia de reconocimiento académico y movilidad profesional, contribuyendo a la construcción de ecosistemas de reconocimiento más ágiles y confiables, orientados a la movilidad profesional sin fronteras y a la justicia educativa en la educación superior global?

Desde el plano teórico, la investigación se sustentó en cuatro referentes principales. La teoría de inteligencia estratégica de Kent (1949) permite entender la inteligencia como conocimiento útil para la toma de decisiones. La teoría de contrainteligencia de Prunckun (2012) aporta la lógica de protección, prevención y reducción de vulnerabilidades. La propuesta de Bernhardt (2003) sobre inteligencia y contrainteligencia competitiva ofrece una base para analizar el entorno, anticipar escenarios y proteger información estratégica. Finalmente, la teoría general de sistemas de Bertalanffy (1968) permite comprender a FINTES como una organización abierta, dinámica e interdependiente. Aunque estos referentes no pertenecen al tramo más reciente de la literatura revisada, su incorporación se justifica por el valor estructurante que aportan al sustento epistemológico del estudio.

El propósito de la investigación fue construir una base conceptual, metodológica y analítica que permitiera comprender, examinar y estructurar el ciclo de inteligencia y el ciclo de contrainteligencia como soporte de un modelo sistémico orientado al reconocimiento académico y la movilidad profesional en FINTES. En

correspondencia con ello, el objetivo del estudio es proponer el modelo SICC como estrategia tecnológica, diplomática y de gobernanza para fortalecer la toma de decisiones institucionales en materia de reconocimiento académico y movilidad profesional, contribuyendo a la construcción de ecosistemas de reconocimiento más ágiles y confiables, orientados a la movilidad profesional sin fronteras y a la justicia educativa en la educación superior global.

Metodología

La investigación se desarrolló mediante una revisión documental, con enfoque cualitativo-descriptivo y alcance descriptivo-propositivo. Este enfoque resultó pertinente porque el estudio no buscaba contrastar relaciones causales mediante procedimientos estadísticos, sino analizar, interpretar e integrar críticamente aportes teóricos, académicos e institucionales sobre inteligencia competitiva, contrainteligencia, transformación digital en organizaciones de inteligencia, movilidad académica, reconocimiento de cualificaciones, certificación de competencias laborales y vigilancia estratégica. La investigación documental —entendida como estrategia sistemática de búsqueda, selección, análisis e interpretación de fuentes escritas— resulta adecuada cuando el propósito es construir conocimiento a partir de materiales existentes y fundamentar una propuesta teórica o metodológica (Ameigeiras et al., 2006; Valdés, 2022).

El diseño fue no experimental y transeccional-documental: no hubo manipulación deliberada de variables ni intervención directa sobre sujetos, y el análisis se realizó sobre un corpus de documentos disponibles en un período determinado. El procedimiento se organizó en cuatro momentos: delimitación conceptual del problema, revisión y selección documental, análisis categorial e integración interpretativa, y modelación teórico-metodológica del modelo SICC.

El universo documental estuvo conformado por artículos científicos, tesis doctorales, informes institucionales y documentos técnicos recientes relacionados con inteligencia competitiva, contrainteligencia, transformación digital en

organizaciones de inteligencia, movilidad académica, reconocimiento de cualificaciones, certificación de competencias laborales y vigilancia estratégica. La muestra se seleccionó de manera intencional, por criterios de relevancia analítica y suficiencia teórica antes que, de representatividad estadística, e incluyó documentos publicados preferentemente entre 2021 y 2026, con valor explicativo para la formulación del modelo y relación directa con el problema de investigación.

Como criterios de inclusión se emplearon la pertinencia temática directa, la actualidad, el carácter científico, académico o institucional reconocido y el valor explicativo para la formulación del modelo. Como criterios de exclusión se consideraron los materiales sin relación sustantiva con el problema, los documentos sin respaldo verificable, los textos duplicados y las fuentes con información incompleta o no contrastable.

Las variables centrales del estudio fueron el ciclo de inteligencia y el ciclo de contrainteligencia. Para la primera, se definieron como dimensiones las fases de planificación y dirección, obtención de información, análisis y comunicación. Para la segunda, las dimensiones fueron la planificación de requisitos de protección, la obtención de contrainformación, el análisis de amenazas y vulnerabilidades y el diseño de contramedidas, y la comunicación del producto de contrainteligencia.

En términos conceptuales, el ciclo de inteligencia se entendió como el proceso sistemático mediante el cual una organización planifica, obtiene, analiza y comunica información estratégica para transformarla en inteligencia útil para la toma de decisiones. El ciclo de contrainteligencia, por su parte, se definió como el proceso mediante el cual una organización identifica, previene, analiza y comunica riesgos, amenazas y vulnerabilidades que pueden afectar la integridad de la información, la seguridad institucional y la continuidad de los procesos estratégicos.

En términos operacionales, cada variable se analizó a través de sus dimensiones, aplicando a la documentación relativa a FINTES los indicadores de fortaleza, oportunidad, debilidad y amenaza. Este ejercicio permitió valorar las condiciones conceptuales, funcionales e institucionales presentes en la documentación revisada,

y comprender cómo cada ciclo podía contribuir al fortalecimiento de la toma de decisiones institucionales en reconocimiento académico y movilidad profesional.

La recolección de datos se realizó mediante una matriz de registro documental que incluyó autor, año, tipo de documento, tema principal, categoría analítica, aporte conceptual, relación con el problema de investigación y utilidad para la construcción del modelo. El análisis se llevó a cabo mediante una matriz de categorización organizada según las variables, las dimensiones, el reconocimiento académico, la movilidad internacional, la vigilancia estratégica, la toma de decisiones y el contenido documental relativo a FINTES.

El procedimiento de análisis comprendió la lectura analítica de las fuentes, la identificación de unidades de significado, la agrupación temática por variables y dimensiones, la comparación de aportes y enfoques, la identificación de vacíos teóricos y metodológicos, la aplicación de los indicadores FODA al contenido documental relativo a FINTES, la separación de los resultados según cada variable y, finalmente, la integración de los hallazgos en la formulación del modelo SICC.

Al tratarse de una investigación documental, no se trabajó con sujetos humanos ni se realizó intervención experimental. No obstante, se observaron criterios éticos de respeto a la autoría intelectual, citación bajo normas APA 7ª edición, fidelidad interpretativa de las fuentes, uso responsable de materiales científicos e institucionales y transparencia metodológica en la selección y el análisis del corpus.

Resultados y discusión

La documentación revisada permitió diferenciar con claridad dos variables analíticas: el ciclo de inteligencia y el ciclo de contrainteligencia. La aplicación de los indicadores de fortaleza, oportunidad, debilidad y amenaza al contenido de los documentos relativos a FINTES permitió, además, valorar con mayor precisión las condiciones conceptuales, funcionales e institucionales que favorecieron o limitaron el despliegue de ambas variables dentro del modelo propuesto.

Resultados obtenidos para la variable uno: ciclo de inteligencia

En la dimensión de planificación y dirección, la documentación relativa a FINTES mostró como fortaleza una orientación institucional clara hacia la cooperación académica, el reconocimiento de trayectorias formativas, la movilidad del conocimiento y la articulación global de especialistas, lo que sugiere una base estratégica favorable para definir prioridades informativas y objetivos organizacionales alineados con el reconocimiento académico y la movilidad profesional. Como oportunidad, el contexto internacional ofrece marcos normativos, desarrollos multilaterales y agendas de cooperación capaces de fortalecer el direccionamiento informativo de FINTES. La principal debilidad detectada fue la ausencia de una estructura formalmente definida para planificar de manera sistemática los requerimientos de información estratégica, mientras que la amenaza más relevante radica en la volatilidad de los marcos regulatorios internacionales y en la heterogeneidad entre sistemas educativos, factores que pueden afectar la estabilidad de las prioridades de análisis.

En la dimensión de obtención de información, se identificó como fortaleza la existencia de abundante documentación científica, técnica e institucional sobre movilidad académica, reconocimiento de títulos, certificación de competencias y cooperación internacional. El creciente acceso a documentos abiertos, informes multilaterales, repositorios académicos y documentos técnicos representa una oportunidad para captar información útil para FINTES. Sin embargo, esta información aparece dispersa, fragmentada y distribuida en formatos diversos —una debilidad que dificulta su organización— y enfrenta, como amenaza, la sobrecarga informativa, la variabilidad de la calidad documental y la baja interoperabilidad entre algunos sistemas de información.

En la dimensión de análisis, la posibilidad de integrar información normativa, académica, tecnológica e institucional en una lectura estratégica del entorno constituye una fortaleza relevante, respaldada por la oportunidad que representa la literatura reciente sobre inteligencia competitiva, reconocimiento académico, certificación laboral y vigilancia estratégica, que ofrece marcos interpretativos

robustos para sustentar decisiones. Como debilidad, se observó que FINTES no dispone aún de procedimientos formalizados para transformar información dispersa en inteligencia útil para decidir en materia de reconocimiento y movilidad; y como amenaza, la complejidad del entorno internacional, las asimetrías entre sistemas y la variabilidad de criterios de reconocimiento pueden inducir interpretaciones parciales o decisiones insuficientemente contrastadas.

Finalmente, en la dimensión de comunicación, FINTES cuenta con el potencial de actuar como espacio articulador entre especialistas, redes académicas y actores institucionales —una fortaleza que se traduce en la oportunidad de convertir productos de inteligencia en lineamientos institucionales, decisiones estratégicas, acciones de posicionamiento internacional y mecanismos de interlocución diplomática—. No obstante, la ausencia de mecanismos formalizados para comunicar inteligencia de manera sistemática a los responsables institucionales constituye una debilidad, y la falta de protocolos comunicativos claros representa una amenaza que puede limitar la traducción efectiva del análisis en acción organizacional.

En conjunto, los resultados de la variable ciclo de inteligencia muestran que el contenido documental relativo a FINTES reúne condiciones favorables para desarrollar procesos de planificación, obtención, análisis y comunicación de inteligencia, aunque también evidencian la necesidad de estructurar procedimientos, fortalecer capacidades analíticas y consolidar mecanismos de conversión del conocimiento en decisiones institucionales ancladas al reconocimiento académico y la movilidad profesional.

Resultados obtenidos para la variable dos: ciclo de contrainteligencia

En la dimensión de planificación de requisitos de protección, la documentación vinculada con FINTES subraya la importancia de la legitimidad institucional, la confiabilidad documental y la validez del reconocimiento académico como fortaleza que favorece una lógica de protección institucional. Como oportunidad, existen marcos normativos y desarrollos tecnológicos orientados a reforzar la trazabilidad,

la autenticidad documental y la seguridad de los procesos de reconocimiento. La debilidad identificada es la ausencia de una estructura explícita de planificación para proteger información y procesos sensibles, y la amenaza correspondiente se relaciona con la exposición a entornos regulatorios variables y a sistemas heterogéneos, que incrementa la necesidad de resguardo institucional.

En la dimensión de obtención de contrainformación, la documentación revisada permitió identificar múltiples referencias a riesgos documentales, asimetrías institucionales, baja interoperabilidad, dificultades de validación y potenciales escenarios de fraude, lo que constituye una fortaleza en términos de visibilidad del problema. Los desarrollos recientes en certificación verificable, trazabilidad y reconocimiento mutuo ofrecen, como oportunidad, mejores condiciones para captar información sobre amenazas y vulnerabilidades. Como debilidad, se evidenció la falta de mecanismos organizados para recolectar sistemáticamente contrainformación relevante para FINTES, mientras que la amenaza radica en que los riesgos documentales y operativos pueden permanecer invisibles sin una estructura especializada de observación preventiva.

En la dimensión de análisis de amenazas, vulnerabilidades y diseño de contramedidas, la documentación revisada permitió identificar áreas críticas de exposición para FINTES —entre ellas, la fragilidad de la confianza entre instituciones, la heterogeneidad regulatoria, la baja interoperabilidad y los posibles escenarios de fraude documental—, lo que constituye la fortaleza de esta dimensión. Como oportunidad, la literatura y los informes recientes ofrecen bases suficientes para diseñar respuestas preventivas, protocolos de protección y contramedidas institucionales. La debilidad detectada es que la organización aún no cuenta con una arquitectura propia que articule sistemáticamente amenazas, vulnerabilidades y respuestas preventivas, y la amenaza consiste en que la falta de mecanismos de protección formalizados puede debilitar la credibilidad institucional y exponer a FINTES a riesgos de validación, confianza y legitimidad.

En la dimensión de comunicación del producto de contrainteligencia, la posibilidad de convertir el análisis de riesgos en insumos estratégicos para la toma de decisiones representa la principal fortaleza. Como oportunidad, una comunicación clara de amenazas y contramedidas puede fortalecer la legitimidad organizacional, la prevención documental y la confianza institucional en los procesos promovidos por FINTES. La debilidad observada es la ausencia de canales sistemáticos para comunicar productos de contrainteligencia dentro de la organización, y la amenaza correspondiente es que una comunicación insuficiente de riesgos puede limitar la eficacia preventiva del sistema y disminuir la capacidad de respuesta institucional.

En conjunto, los resultados de la variable ciclo de contrainteligencia muestran una necesidad clara de fortalecer capacidades de resguardo, validación, prevención y reducción de riesgos en FINTES. Aunque existen fortalezas y oportunidades relevantes, la falta de formalización estructural aparece como la debilidad central, mientras que el entorno normativo, documental y tecnológico configura amenazas que justifican incorporar una dimensión robusta de contrainteligencia dentro del modelo propuesto.

Discusión integrada de los resultados

La separación analítica entre el ciclo de inteligencia y el ciclo de contrainteligencia mostró que ambos operan como variables distintas, aunque complementarias, dentro del modelo SICC. El análisis del ciclo de inteligencia evidenció que FINTES necesita estructurar con mayor claridad sus capacidades de planificación, obtención, análisis y comunicación de información estratégica; el análisis del ciclo de contrainteligencia mostró, a su vez, que la organización requiere fortalecer mecanismos preventivos de resguardo, validación y reducción de riesgos.

Los hallazgos confirman que el valor del modelo SICC no reside únicamente en integrar información para decidir, sino en articular producción de inteligencia, protección institucional y lectura estratégica del entorno dentro de una misma arquitectura organizacional. En este sentido, el estudio confirma y amplía hallazgos previos sobre la utilidad de la inteligencia competitiva en la toma de decisiones,

extendiéndolos hacia un contexto no empresarial orientado a la cooperación académica, la legitimidad institucional y el reconocimiento transnacional del conocimiento.

Desde una perspectiva aplicada, el principal valor del modelo radica en que puede ofrecer a FINTES una base estructurada para ordenar el tratamiento de información estratégica, fortalecer su capacidad de anticipación y construir respuestas más coherentes frente a los desafíos del reconocimiento académico, la movilidad profesional sin fronteras y la justicia educativa. Como limitación, la investigación se sustentó exclusivamente en documentación y no en validación empírica aplicada; aun así, la consistencia de los hallazgos permite sostener que la propuesta constituye una base sólida para desarrollos institucionales y estudios de contrastación posteriores.

Conclusiones

La investigación permite sostener que la inteligencia y la contrainteligencia competitiva constituyen fundamentos pertinentes para fortalecer la toma de decisiones institucionales en reconocimiento académico y movilidad profesional dentro de organizaciones internacionales que operan en entornos complejos, digitalizados y altamente interdependientes. En el caso de FINTES, esta necesidad se vincula directamente con su misión de contribuir a reducir las barreras que dificultan la movilidad académica y el reconocimiento oportuno de trayectorias formativas entre países.

El estudio cumplió su objetivo al proponer el modelo sistémico SICC como una estrategia tecnológica, diplomática y de gobernanza orientada a articular inteligencia, contrainteligencia, análisis estratégico y apoyo decisional en función de la misión institucional de la Federación Internacional de Especialistas. La diferenciación entre el ciclo de inteligencia y el ciclo de contrainteligencia se mantuvo en los planos conceptual, operacional y analítico, mientras que la aplicación

de los indicadores de fortaleza, oportunidad, debilidad y amenaza se orientó consistentemente al contenido documental relativo a FINTES.

En términos teóricos, la investigación amplió el campo de aplicación de la inteligencia competitiva al desplazarla desde marcos predominantemente empresariales hacia escenarios de cooperación académica, reconocimiento transnacional del conocimiento, movilidad profesional sin fronteras y justicia educativa en la educación superior global. En términos prácticos, ofreció una base conceptual y metodológica para orientar procesos futuros de fortalecimiento institucional en FINTES.

Como proyección, se recomienda desarrollar investigaciones posteriores orientadas a validar empíricamente el modelo, contrastar su aplicabilidad en contextos organizacionales concretos y profundizar en la operacionalización de sus componentes e indicadores. Estas líneas futuras permitirán avanzar desde la propuesta conceptual hacia una implementación institucional sustentada y verificable.

Referencias bibliográficas

Adenuga, M. A., Akonobi, A. B., Benson, C. E., Essandoh, S., Aifuwa, S. E., Babalola, A. S., & Ogbuefi, E. (2025). A theoretical model for strategic market positioning, competitive intelligence, and brand perception analysis. *Journal of Frontiers in Multidisciplinary Research, 6*(2), 297-307. https://doi.org/10.54660/.JFMR.2025.6.2.297-307

Ameigeiras, A. R., Chernobilsky, L. B., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., & Soneira, A. G. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Bastos, B. R., & Dias, M. de O. (2026). Competitive intelligence and business strategic planning: A review. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales, 24*(112), e819. https://doi.org/10.23900/ra.v24i112.819

Becerra, C. V., Didier, E., Burgos, J. V., Lago, M. S., Lisowska, M., & Valencia, S. M. (2024). *Vigilancia de tendencias científicas y tecnológicas en inteligencia artificial aplicada a bibliotecas universitarias y educación superior o universidades*. Unidad de Vigilancia Estratégica e Inteligencia Competitiva, Universidad Nacional de Colombia.

Bernhardt, D. C. (2003). *Competitive intelligence: Acquiring and using corporate intelligence and counter-intelligence*. Financial Times/Prentice Hall.

Bertalanffy, L. von (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.

Concha, X., Arredondo, G., & Salinas, P. (2022). Operational model for the recognition and homologation of labor competency certifications in the Pacific Alliance (EUROSOCIAL Tools, No. 98). *EUROsociAL*. https://h1.nu/1wDjz

Haugom, L., Aanestad, M., Van Puyvelde, D., & Stenslie, S. (2025). The journey of digital transformation in intelligence organizations. *Intelligence and National Security, 40*(6), 965-977. https://doi.org/10.1080/02684527.2025.2565943

International Labour Organization. (2024a). *Labour migration and human mobility: ILO promotes mutual recognition of labour skills certification for migrants in the Americas*. https://h1.nu/1wDjH

International Labour Organization. (2024b). *Technical note: Vocational training and certification of labour competencies as tools for safe, orderly and regular labour migration and sustainable socio-economic integration*. https://h1.nu/1Ckdd

International Labour Organization. (2025). *Borderless labour competencies: Opportunities for mutual recognition of certifications and integration of migrants and refugees in Latin America and the Caribbean*. International Labour Organization/CINTERFOR. https://h1.nu/1wDjP

Kent, S. (1949). *Strategic intelligence for American world policy*. Princeton University Press.

Ojinaga, E. R. P., Medina, M. A. R., & Rivas, X. G. A. (2026). Competitive intelligence practices in Mexico: An updated systematic review and meta-analysis (2000-2024). *International Journal of Professional Business Review, 11*(1), e05679. https://doi.org/10.26668/businessreview/2026.v11i1.5679

Prunckun, H. (2012). *Counterintelligence theory and practice*. Rowman & Littlefield.

Soto Roca, E. (2026). Modelo de inteligencia competitiva ágil para la valoración docente en acreditación MERCOSUR. *Frontera Tecnológica, 2*(1). https://revista.soeuagrm.edu.bo/index.php/boletin/article/view/30

UNESCO. (2025a). The state of implementation of the UNESCO Qualifications Passport. The Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. https://h1.nu/1Ckdv

UNESCO. (2025b). Report by the UNESCO co-secretariat, Lisbon Recognition Convention Committee: Tenth session, 22 October 2025. The Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. https://h1.nu/1wDk9

Valdés, F. (2022). Ciclo de inteligencia, contrainteligencia y modelo organizacional para la toma de decisiones en las empresas, por medio de la investigación documental [Tesis doctoral en proyectos, Universidad Internacional Iberoamericana de México].

Capítulo V

Certificación en especialidades odontológicas: hacia una movilidad laboral ética sin revalidación en Iberoamérica

Professional certification in dental specialties: toward an ethical labor-mobility model without revalidation in Ibero-America

Certificação em Especialidades Odontológicas: Rumo a uma Mobilidade Laboral Ética sem Revalidação na Ibero-América

Jorge Alberto Martín Reynoso
Bio Dental Especialidades, México
https://orcid.org/0009-0004-4552-3355
jorge.martinr@jaliscoedu.mx

Resumen

La movilidad profesional de los especialistas en odontología entre los países iberoamericanos sigue limitada por los procesos de revalidación de títulos y los procedimientos de obtención de licencia profesional, los cuales a menudo priorizan los trámites documentales sobre la competencia clínica real del profesional. Este capítulo examina dicha problemática desde una perspectiva jurídico-clínica, contrastando el marco normativo mexicano —que comprende la revalidación de títulos, la licencia profesional expedida por la Dirección General de Profesiones y la certificación voluntaria mediante el Examen Único de Certificación en Odontología— con experiencias comparadas en el reconocimiento de cualificaciones sanitarias. Entre estas experiencias figuran el sistema europeo de reconocimiento mutuo, la acreditación de programas de medicina argentinos por parte de la

Federación Mundial para la Educación Médica y el modelo estadounidense de certificación para médicos formados en el extranjero. A partir de este análisis comparativo y de los marcos normativos de la Convención Mundial de la UNESCO y la Convención de Buenos Aires, el capítulo propone un modelo de certificación basado en competencias —fundamentado en portafolios clínicos y evaluaciones entre pares— como alternativa complementaria a la revalidación tradicional. Este modelo aspira a crear una Oficina Iberoamericana de Especialistas en Odontología, en consonancia con la propuesta PROFETIT dentro del marco FINTES.

Palabras clave: certificación profesional; movilidad laboral; odontología; reconocimiento de cualificaciones; ecosistemas sin revalidación.

Abstract

The professional mobility of dental specialists across Ibero-American countries remains constrained by degree revalidation processes and professional licensing procedures that often prioritize documentary formalities over the professional's actual clinical competence. This chapter examines this issue from a legal-clinical perspective, contrasting the Mexican regulatory framework —comprising degree revalidation, professional licensure issued by the General Directorate of Professions, and voluntary certification via the Unified Certification Exam in Dentistry— with comparative experiences in health qualification recognition. These include the European mutual recognition system, the World Federation for Medical Education's accreditation of Argentine medical programs, and the U.S. model for certifying foreign-trained physicians. Based on this comparative analysis and the regulatory frameworks of the UNESCO Global Convention and the Buenos Aires Convention, the chapter proposes a competency-based certification model —grounded in clinical portfolio and peer assessments— as a complementary alternative to traditional revalidation. This model aims to establish an Ibero-American Bureau of Dental Specialists, aligned with the PROFETIT proposal within the FINTES framework.

Keywords: professional certification; labor mobility; dentistry; qualification recognition; non-revalidation ecosystems.

Resumo

A mobilidade profissional de especialistas em odontologia entre países ibero-americanos permanece limitada por processos de revalidação de diplomas e procedimentos de licenciamento profissional que, frequentemente, priorizam formalidades documentais em detrimento da competência clínica real do profissional. Este capítulo examina a questão sob uma perspectiva jurídico-clínica, contrapondo o arcabouço regulatório mexicano — que compreende a revalidação de diplomas, o licenciamento profissional emitido pela Direção-Geral de Profissões e a certificação voluntária via Exame Unificado de Certificação em Odontologia — a experiências comparadas de reconhecimento de qualificações na área da saúde. Tais experiências incluem o sistema europeu de reconhecimento mútuo, o credenciamento de programas de medicina argentinos pela Federação Mundial de Educação Médica e o modelo norte-americano de certificação de médicos formados no exterior. Com base nessa análise comparativa e nos marcos regulatórios da Convenção Global da UNESCO e da Convenção de Buenos Aires, o capítulo propõe um modelo de certificação baseado em competências — fundamentado em portfólios clínicos e avaliações por pares — como uma alternativa complementar à revalidação tradicional. O modelo visa instituir um Escritório Ibero-Americano de Especialistas em Odontologia, alinhado à proposta PROFETIT no âmbito da estrutura FINTES.

Palavras-chave: certificação profissional; mobilidade laboral; odontologia; reconhecimento de qualificações; ecossistemas de não revalidação.

Introducción

La odontología contemporánea enfrenta una paradoja: mientras la innovación tecnológica -el diseño digital de sonrisa asistido por inteligencia artificial, la cirugía

guiada de implantes o los protocolos avanzados de blanqueamiento- avanza a un ritmo acelerado y con estándares cada vez más homogéneos a nivel global, el reconocimiento de las cualificaciones que habilitan a un especialista para ejercer fuera de su país de formación sigue anclado en procedimientos administrativos diseñados hace décadas. En países como México, el ejercicio profesional depende de la cédula profesional (Ley Reglamentaria del Artículo 5o. Constitucional, 2019) expedida por la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, y cuando los estudios se cursaron en el extranjero, de un trámite previo de revalidación que evalúa la equivalencia curricular más que la competencia clínica demostrable.

Este capítulo se inserta en el eje temático de modelos de certificación profesional y burós universales de profesionistas, y parte de una problemática concreta: ¿cómo puede avanzarse hacia un reconocimiento de especialidades odontológicas que sea a la vez riguroso, en tanto proteja la seguridad del paciente, y expedito, en tanto no imponga barreras desproporcionadas a la movilidad laboral ética de los especialistas en salud bucal? El análisis se construye desde una doble perspectiva disciplinar: la del derecho administrativo y profesional, y la de la gestión clínica cotidiana de un grupo de clínicas de especialidades odontológicas multi-sede, lo que permite contrastar la teoría normativa con la práctica de contratación y evaluación de especialistas.

Metodológicamente, el capítulo se apoya en revisión documental de fuentes oficiales (normativa mexicana, instrumentos de la UNESCO, políticas de la Federación Dental Internacional), en literatura científica reciente sobre reconocimiento de cualificaciones en salud y evaluación de competencias clínicas, y en el relato de experiencia profesional sistematizada del autor. El periodo de revisión documental abarca principalmente 2013-2026, priorizando fuentes verificables en repositorios institucionales y bases académicas de acceso abierto.

Los objetivos del capítulo son: primero, diagnosticar las barreras normativas y prácticas que enfrenta un especialista odontológico al intentar ejercer o certificarse

fuera de su país de formación; segundo, proponer un modelo de certificación por competencias -complementario, no sustitutivo, de la revalidación tradicional- que sirva de base conceptual para un Buró Iberoamericano de Especialistas en Odontología, alineado con la arquitectura de PROFETIT dentro del proyecto FINTES.

Desarrollo

Antecedentes que condicionan el estudio

Revalidación y cédula profesional en odontología: el caso mexicano como estudio de la fricción normativa

El ejercicio profesional en México está regulado desde 1945 por la Ley Reglamentaria del Artículo 5o. Constitucional, relativo al Ejercicio de las Profesiones (2019), que establece que solo las instituciones educativas autorizadas pueden expedir títulos profesionales, y que el ejercicio sin la cédula correspondiente impide legalmente el cobro de honorarios. Este marco, pensado originalmente para brindar certeza jurídica al ejercicio profesional dentro del territorio nacional, genera fricciones evidentes cuando se trata de reconocer estudios cursados en el extranjero. La persona que concluyó su formación odontológica o una especialidad fuera de México debe iniciar un trámite de revalidación de estudios ante la autoridad educativa competente y, una vez obtenida la resolución favorable, gestionar la cédula profesional ante la Dirección General de Profesiones (Secretaría de Relaciones Exteriores, s. f.).

Es importante distinguir dos supuestos que con frecuencia se confunden en el debate público: si la persona busca incorporarse a una institución educativa con fines exclusivamente académicos, la revalidación no es necesaria; pero si pretende ejercer profesionalmente —que es precisamente el caso de un especialista odontológico que desea prestar servicios clínicos—, el trámite de revalidación resulta indispensable antes de poder tramitar la cédula. Esta distinción evidencia que el sistema mexicano

no impide la movilidad académica en sí misma, sino que condiciona estrictamente la movilidad laboral en salud, un ámbito donde la protección al paciente justifica un control más estricto, pero no necesariamente el modelo documental-curricular vigente.

Paralelamente, existe en México un mecanismo de certificación voluntaria y complementaria a la cédula: el Examen Único de Certificación en Odontología, operado por el Consejo de Certificación en Odontología de la Asociación Dental Mexicana Federación (Consejo de Certificación ADM, s. f.), con reconocimiento de idoneidad otorgado por la propia DGP desde 2011 y renovado en 2017 y 2022. Este examen, aplicado en coordinación con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior desde 2008, evalúa competencias clínicas y de actualización profesional del odontólogo que ya cuenta con cédula vigente, y constituye —aunque no obligatorio— el antecedente institucional más cercano en México a un modelo de certificación por competencias que complementa, sin sustituir, el trámite documental de la cédula.

La coexistencia de estos dos sistemas -uno obligatorio y de naturaleza documental (cédula y revalidación), otro voluntario y de naturaleza competencial- ofrece una pista relevante para el modelo que se propondrá más adelante en este capítulo: la arquitectura institucional para certificar competencias clínicas ya existe en México y en otros países de la región; lo que falta es un mecanismo de reconocimiento mutuo entre estos sistemas nacionales de certificación que permita a un especialista certificado en un país acreditar su competencia en otro sin repetir íntegramente el proceso de revalidación curricular.

Modelos comparados de reconocimiento y certificación en profesiones de la salud

El análisis comparado permite identificar al menos tres arquitecturas distintas para resolver el problema de la movilidad profesional en salud. La primera es el modelo de reconocimiento mutuo regional, ejemplificado por la Unión Europea, donde un estudio comparativo reciente de los currículos odontológicos analizó la equivalencia

de competencias entre países miembros para sustentar la movilidad de dentistas hacia el Reino Unido, encontrando que los reguladores profesionales requieren garantías objetivas -no solo documentales- de que quien se formó en otro país posee el conocimiento, las habilidades y la experiencia clínica necesarias para ejercer con seguridad (Bryce et al., 2024). Este estudio subraya que el reconocimiento mutuo funciona cuando existe un mapeo explícito de competencias y de resultados de aprendizaje comparables entre los sistemas educativos involucrados, más allá de la sola equivalencia de años de estudio.

La segunda arquitectura es el modelo de acreditación institucional con validez internacional, cuyo caso más reciente en la región es el reconocimiento otorgado por la Federación Mundial de Educación Médica a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina, que permite a los egresados de programas médicos acreditados por CONEAU ejercer en el exterior sin necesidad de recertificar sus títulos hasta el año 2035, colocando a Argentina junto con Colombia y Chile en un grupo selecto de países con sistemas de acreditación validados internacionalmente. Aunque este reconocimiento corresponde al campo médico y no odontológico, ilustra un mecanismo replicable: no se revalida al egresado individualmente, sino que se acredita al sistema educativo de origen, y esa acreditación institucional se traduce automáticamente en reconocimiento profesional para todos sus egresados (World Federation for Medical Education [WFME], 2024).

La tercera arquitectura es el modelo de certificación individual centralizada, representado por el sistema estadounidense de la Educational Commission for Foreign Medical Graduates, que exige a los médicos graduados en el extranjero superar un examen de habilitación y demostrar competencia lingüística antes de acceder a la residencia o a la licencia estatal, mediante un proceso de verificación de credenciales que opera de forma centralizada (ECFMG, 2024). Este modelo traslada el peso de la evaluación del sistema educativo de origen hacia el individuo, mediante un examen único y estandarizado, lo que ofrece mayor flexibilidad para el

reconocimiento de trayectorias heterogéneas, pero también mayor carga individual sobre el profesional migrante.

Frente a estos tres modelos, el sistema odontológico mexicano combina, sin plena articulación, elementos de los tres: revalidación curricular caso por caso (documental), reconocimiento de idoneidad institucional del Consejo de Certificación por parte de la DGP (institucional), y un examen de certificación individual voluntario, el EUC-ODON (individual). La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2017) ha señalado que el fortalecimiento de los recursos humanos para la salud en la región depende de mejorar la disponibilidad, la distribución, la retención y el desempeño del personal sanitario. Estos factores pueden verse afectados por obstáculos administrativos relacionados con el reconocimiento profesional. En este marco, un modelo iberoamericano de certificación por competencias para las especialidades odontológicas podría integrar de manera articulada la formación, el reconocimiento profesional y la movilidad laboral, en lugar de tratarlos como componentes independientes.

Fundamentos conceptuales: el estado del arte

Convención Global de la UNESCO y Convenio de Buenos Aires: oportunidades y tensiones para la movilidad odontológica

El marco jurídico internacional más relevante para pensar la movilidad profesional sin revalidación es la Convención Global sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2019 y entrada en vigor en marzo de 2023, que constituye el primer tratado de las Naciones Unidas sobre educación superior con alcance verdaderamente mundial (UNESCO, 2019). El instrumento establece, en su artículo V, la obligación de cada Estado Parte de reconocer una cualificación de educación superior conferida en otro Estado Parte, salvo que se demuestren diferencias sustanciales entre ambas, y ofrece además la alternativa de que el titular de la cualificación pueda solicitar una evaluación de la misma cuando el reconocimiento automático no proceda (UNESCO, 2019).

La Convención Global se articula con cinco convenciones regionales previas, entre ellas el Convenio de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe, conocido como Convenio de Buenos Aires, adoptado en julio de 2019 y en vigor desde octubre de 2022. Este convenio regional, al que pueden adherirse tanto países latinoamericanos como otros Estados miembros de la UNESCO, busca fortalecer el reconocimiento justo y transparente de cualificaciones dentro de la región, y sienta las bases jurídicas sobre las cuales podría construirse —en clave odontológica— un mecanismo de reconocimiento de especialidades clínicas más ágil que la revalidación bilateral actual.

La principal tensión entre este marco internacional y la práctica nacional radica en que la Convención Global regula el reconocimiento de cualificaciones de educación superior en general -títulos, estudios parciales, aprendizajes previos-, pero no resuelve por sí misma el problema específico de las profesiones reguladas en salud, donde la autoridad sanitaria de cada país conserva la facultad de exigir requisitos adicionales de seguridad clínica, más allá del reconocimiento académico del título. En consecuencia, un especialista odontológico podría beneficiarse del Convenio de Buenos Aires para el reconocimiento académico de su título de especialidad, y aun así enfrentar un trámite separado de cédula profesional y, eventualmente, de certificación de competencias ante la autoridad sanitaria correspondiente.

Esta doble capa -académica y sanitaria- es precisamente el espacio de oportunidad para un modelo de certificación profesional como el que propone este capítulo: en lugar de esperar a que cada país modifique su legislación sanitaria para alinearla con la Convención Global, un buró de certificación por competencias, de naturaleza gremial e internacional, podría operar como mecanismo puente, generando evidencia clínica estandarizada -evaluable por cualquier autoridad sanitaria nacional- que acelere, sin sustituir, los trámites de cédula y revalidación. A partir de la Convención Mundial de la UNESCO y del Convenio Regional de Buenos Aires, se propone un modelo de certificación por competencias, sustentado en la evaluación del portafolio clínico y la evaluación por pares, como alternativa complementaria a la revalidación tradicional. Este modelo estaría orientado a la creación de un Buró

Iberoamericano de Especialistas en Odontología y se encontraría alineado con la propuesta PROFETIT del espacio FINTES (UNESCO, 2019a, 2019b).

Certificación por competencias y evaluación por portafolio: bases técnicas para un buró de especialistas odontológicos

La literatura sobre educación médica y credencialización ofrece herramientas técnicas ya validadas para sustentar un modelo de certificación por competencias. La certificación basada en competencias se define como aquella que evalúa lo que el profesional de la salud efectivamente puede hacer, en lugar de limitarse a verificar los cursos aprobados o los exámenes escritos superados, y ha sido adoptada de forma creciente en enfermería especializada mediante evaluaciones simuladas, observación directa de la práctica clínica y documentación de portafolio de procedimientos realizados (Medwave, 2025).

El instrumento técnico central de este modelo es el portafolio profesional, definido en la literatura como un método de evaluación basado en evidencia que permite validar de manera interactiva y multidimensional los logros personales y profesionales de un practicante, y que ha sido utilizado por organismos certificadores para medir la competencia continua de licenciatarios más allá del momento puntual de un examen (portafolio profesional definido como un método de evaluación multidimensional que recopila evidencia estructurada sobre el desempeño, los logros y la práctica reflexiva del profesional a lo largo del tiempo) (Van Tartwijk & Driessen, 2009). De manera consistente, otros estudios señalan que los exámenes estandarizados de certificación ofrecen una imagen limitada del conocimiento o la habilidad de un profesional en un momento específico, mientras que el portafolio promueve el pensamiento crítico, la autoevaluación y la rendición de cuentas individual a lo largo del tiempo.

La validez y confiabilidad de este instrumento no es meramente teórica: un estudio sobre la evaluación de portafolio en la formación de posgrado en medicina familiar en Sudáfrica encontró que el portafolio de aprendizaje es un requisito satisfactorio para presentar el examen nacional de egreso de la especialidad, y sometió el

instrumento a pruebas de confiabilidad entre evaluadores, mostrando resultados prometedores para su uso en contextos de recursos limitados (Jenkins et al., 2013). Este antecedente resulta particularmente relevante para un modelo iberoamericano, en tanto demuestra que la evaluación por portafolio es viable también fuera de los sistemas de salud de altos ingresos, y que puede adaptarse a la heterogeneidad de recursos entre países de la región.

Trasladado a la odontología, un portafolio de competencias podría integrar evidencia clínica documentada -casos tratados con consentimiento informado y anonimización de datos del paciente-, evaluación por pares de al menos dos especialistas certificados en el país receptor, y un componente de reevaluación periódica que sustituya la lógica de revalidación única por una lógica de competencia continua, más acorde con el ritmo de innovación tecnológica que caracteriza a la odontología contemporánea.

Elaboración propia: el modelo propuesto, sus límites y su viabilidad

Estudios de caso hacia un modelo iberoamericano: FDI, CONEAU-WFME y el sistema mexicano de certificación

La Federación Dental Internacional, organismo que agrupa a asociaciones dentales nacionales de diversos países y mantiene relaciones oficiales con la Organización Mundial de la Salud, ha emitido una declaración de política sobre la especialización en odontología. En ella, atribuye a las asociaciones dentales nacionales y a las autoridades dentales o sanitarias pertinentes la responsabilidad de regular la acreditación de las especialidades y garantizar el cumplimiento de los estándares de formación. Asimismo, subraya que el reconocimiento formal de las especialidades dentales contribuye a proteger la calidad y la seguridad de la atención, en consonancia con las mejores prácticas internacionales y los avances científicos y tecnológicos (Federación Dental Internacional [FDI], 2025). Este antecedente institucional legitima, desde el propio gremio odontológico mundial, la idea de que la regulación de especialidades puede y debe construirse mediante cooperación entre organismos profesionales, no solo mediante normativa estatal aislada.

El caso argentino de acreditación CONEAU-WFME, descrito en el segundo subtema de este capítulo, ofrece un modelo replicable para la odontología: si un organismo acreditador nacional -como podría ser, en el caso mexicano, el Consejo de Certificación en Odontología con reconocimiento de idoneidad de la DGP- lograra a su vez una validación internacional equivalente a la otorgada por la WFME en medicina, los especialistas certificados por ese organismo podrían acceder a un reconocimiento regional automático, sin necesidad de que cada país receptor revise individualmente cada expediente.

El sistema mexicano de Examen Único de Certificación en Odontología, operado desde 2008 en convenio con CENEVAL y con reconocimiento de idoneidad renovado en 2022, constituye ya una infraestructura evaluativa madura -con quince años de operación continua- que podría servir de piloto para un mecanismo de reconocimiento mutuo con organismos análogos de otros países de la región, como paso previo a la validación internacional plena.

A partir de estos tres casos, el modelo que se propone para el Buró Iberoamericano de Especialistas en Odontología descansaría en tres componentes articulados: primero, un mapeo de equivalencias de competencias clínicas entre los sistemas de certificación nacional ya existentes en la región, siguiendo la metodología de comparación curricular empleada en el estudio europeo citado (Bryce et al., 2024); segundo, un protocolo común de evaluación por portafolio y pares, replicando la experiencia validada en medicina familiar sudafricana (Jenkins et al., 2013); y tercero, un mecanismo de acreditación institucional cruzada entre los organismos certificadores nacionales, siguiendo la lógica del reconocimiento WFME-CONEAU (Infobae, 2025), todo ello enmarcado jurídicamente en el Convenio de Buenos Aires y en la Convención Global de la UNESCO (UNESCO, 2019).

Tensiones, riesgos éticos y debilidades del estudio

El modelo propuesto no está exento de tensiones que deben discutirse con honestidad. La primera es el riesgo de que un buró de certificación gremial, si no se articula formalmente con las autoridades sanitarias nacionales, termine generando

un reconocimiento paralelo sin efectos jurídicos reales, lo que devaluaría su utilidad práctica para el especialista migrante.

La segunda es el riesgo de asimetría regional: los organismos certificadores de países con mayor desarrollo institucional -como el caso argentino ya acreditado por la WFME- podrían imponer de facto sus estándares sobre el resto de la región, reproduciendo una forma de neocolonialidad académica que privilegie ciertos centros de formación sobre otros, en detrimento de la diversidad de escuelas odontológicas latinoamericanas.

La tercera tensión es de naturaleza ética-clínica: la evaluación por portafolio, si bien reduce la dependencia de exámenes puntuales, exige salvaguardar rigurosamente la confidencialidad de los datos de los pacientes cuyos casos se documentan como evidencia, y demanda protocolos claros de consentimiento informado que no siempre están estandarizados entre países.

Finalmente, existe el riesgo de que la certificación por competencias se perciba como una vía de flexibilización regulatoria que reduzca, en lugar de fortalecer, la protección del paciente; este riesgo se mitiga en la medida en que el modelo se defina explícitamente como complementario -y no sustitutivo- de la cédula profesional y de la revalidación cuando esta sea jurídicamente exigible.

Como recomendaciones operativas, se sugiere: iniciar el mapeo de equivalencias de competencias entre el EUC-ODON mexicano y organismos certificadores análogos de al menos tres países de la región, como fase piloto; desarrollar, en coordinación con las asociaciones dentales nacionales afiliadas a la FDI (2025), un protocolo común de portafolio clínico con salvaguardas de confidencialidad del paciente; explorar la posibilidad de que el Convenio de Buenos Aires sirva de paraguas jurídico para el reconocimiento académico de las especialidades, dejando al buró de certificación la función complementaria de acreditar la competencia clínica; y establecer, desde el diseño inicial, mecanismos de gobernanza plural que eviten la concentración de estándares en un solo país o escuela de pensamiento odontológico.

Conclusiones

Este capítulo ha mostrado que la movilidad de especialistas odontológicos en Iberoamérica no carece de instrumentos jurídicos ni técnicos: existe ya un marco internacional, existen modelos comparados de acreditación institucional y certificación individual, y existe, en el caso mexicano, una infraestructura evaluativa madura que podría servir de piloto regional. Lo que falta es la articulación deliberada de estas piezas en un modelo coherente de certificación por competencias que complemente —sin sustituir— la revalidación tradicional, lo que da cumplimiento al doble objetivo planteado en la introducción: diagnosticar las barreras normativas y proponer la arquitectura del Buró Iberoamericano de Especialistas en Odontología.

La contribución específica de este capítulo al proyecto FINTES consiste en trasladar la propuesta general de un buró universal de profesionistas al terreno concreto de una profesión de la salud altamente especializada, aportando evidencia técnica sobre portafolio clínico y evaluación por pares que puede, en principio, extenderse a otras profesiones sanitarias reguladas. Quedan abiertas, sin embargo, preguntas que requieren validación empírica posterior: ¿qué grado de aceptación tendrían las autoridades sanitarias nacionales frente a un mecanismo de certificación gremial internacional?, ¿cómo se financiaría de manera sostenible un buró de esta naturaleza sin comprometer su independencia técnica?, y ¿qué indicadores cuantitativos - tiempo promedio de reconocimiento, tasa de movilidad efectiva, equidad geográfica en el acceso- permitirían evaluar objetivamente su impacto en los años siguientes a su eventual puesta en marcha?

Referencias bibliográficas

Bryce, M., Hanks, S., Burns, L., Zahra, D., & Gale, T. (2024). Mutual recognition of qualifications, health workforce migration, and graduate outcomes: A comparative mapping study of undergraduate dental education in Europe. *Human Resources for Health, 22*(1), 37. https://doi.org/10.1186/s12960-024-00918-9

Consejo de Certificación ADM. (s. f.). Certificación ADM. https://consejodecertificacionadm.org.mx/certificacion.php

ECFMG / Intealth. (2024). Requirements for ECFMG Certification. Educational Commission for Foreign Medical Graduates. https://www.ecfmg.org/certification/

Federación Dental Internacional [FDI]. (2025). La especialización en odontología: Declaración de política de la FDI. https://www.fdiworlddental.org/sites/default/files/2025-10/FDPS_Specialization-in-Dentistry_ES.pdf

Infobae. (2025). Qué países de América Latina tienen los mejores médicos. https://www.infobae.com/salud/2025/08/05/que-paises-de-america-latina-tienen-los-mejores-medicos/

Jenkins, L., Mash, B., & Derese, A. (2013). Reliability testing of a portfolio assessment tool for postgraduate family medicine training in South Africa. *African Journal of Primary Health Care & Family Medicine, 5*. https://doi.org/10.4102/phcfm.v5i1.577

Ley Reglamentaria del Artículo 5o. Constitucional, relativo al Ejercicio de las Profesiones en la Ciudad de México. (2019). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208_190118.pdf

Medwave. (2025). *Competency-based credentialing in healthcare*. Medwave. https://medwave.io/2025/06/competency-based-credentialing-in-healthcare/

Organización Panamericana de la Salud. (2017). *Strategy on human resources for universal access to health and universal health coverage*. https://iris.paho.org/handle/10665.2/34413

Secretaría de Relaciones Exteriores. (s. f.). Revalidación de estudios: Reconocimiento en México de estudios realizados en Argentina. Embajada de México en Argentina.

https://embamex.sre.gob.mx/argentina/index.php/cooperacion-educativa-menu/revalidacion-menu

UNESCO. (2019). Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/global-convention-recognition-qualifications-concerning-higher-education

UNESCO. (2019a). Convención mundial sobre el reconocimiento de las cualificaciones relativas a la educación superior. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372970

UNESCO. (2019b). Convenio regional de reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de educación superior en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374532

Van Tartwijk, J., & Driessen, E. (2009). Portfolios for assessment and learning: AMEE Guide No. 45. *Medical Teacher, 31*(9), 790–801. https://doi.org/10.1080/01421590903139201

World Federation for Medical Education [WFME]. (2024). Recognised Agencies: CONEAU (Argentina). WFME Recognition Programme. https://wfme.org/recognition/accreditation-agencies-status/

Capítulo VI

Participación y visibilidad académica de las mujeres en espacios globales

Women's Academic Participation and Visibility in Global Scholarly Spaces

Participação e visibilidade das mulheres no meio acadêmico em espaços globais

Ana Luisa Guzmán Hernández
Centro Costarricense de Logoterapia, Costa Rica
https://orcid.org/0000-0002-3083-6760
direccion@centrodelogoterapiacr.org

Resumen

La participación de las mujeres en la educación superior, en la investigación y, en general, en espacios de gestión del conocimiento con rigor y sustento científico, ha aumentado en los últimos tiempos de manera sostenida, no obstante, este avance cuantitativo no se traduce automáticamente en igualdad de visibilidad, reconocimiento, movilidad profesional ni acceso a posiciones de liderazgo académico, toma de decisiones e incidencia a nivel local, regional y global. Este capítulo revisa críticamente la literatura sobre las brechas de género que se muestran en congresos, conferencias plenarias, autoría y citación científica, así como en los procesos de financiamiento y en la distribución desigual del trabajo académico y de cuidados. Se adopta una revisión narrativa crítica, con un corpus depurado de 18 fuentes académicas e institucionales, priorizando publicaciones de 2021 a 2026 y estudios con evidencia internacional e iberoamericana. El análisis contrasta

resultados de distintas disciplinas y muestra que la desigualdad es multifactorial, responde, entre otros aspectos, a la interacción entre reglas formales de selección, redes de reconocimiento, prácticas de evaluación y condiciones de cuidado y otros roles asignados socialmente a las mujeres y hombres. Como aporte interpretativo, se propone un modelo de tres niveles —visibilidad, reconocimiento y condiciones estructurales de participación, que permite comprender la movilidad profesional como un proceso acumulativo. Finalmente, se derivan lineamientos para que FINTES incorpore la equidad de género como criterio de calidad, confianza y justicia educativa.

Palabras clave: igualdad de género; visibilidad académica; brecha de citación; congresos científicos; mujeres investigadoras.

Abstract

Women's participation in higher education, research, and, broadly, in spaces of knowledge management characterized by scientific rigor and evidence, is part of human history. In recent times, it has steadily increased; however, this quantitative and qualitative progress (the quality of knowledge generated) does not automatically translate into equal visibility, recognition, professional mobility, or access to local, regional, or global academic leadership positions. This chapter critically reviews the literature on gender gaps observed in conferences, keynote presentations, scientific authorship and citation, as well as in funding processes and the unequal distribution of academic and care work. A critical narrative review approach is adopted, drawing on a refined corpus of 18 academic and institutional sources, prioritizing publications from 2021 to 2026 and studies with international and Ibero-American evidence. The analysis contrasts findings across various disciplines and shows that inequality is multifactorial, stemming—among other aspects—from the interaction between formal selection rules, recognition networks, evaluation practices, and caregiving conditions alongside other roles socially assigned to women and men. As an interpretive contribution, a three-level model is proposed—visibility, recognition,

and structural conditions of participation—allowing professional mobility to be understood as a cumulative process. Finally, guidelines are derived from FINTES to incorporate gender equity as a criterion of quality, trust, and educational justice.

Keywords: gender equity; academic visibility; citation gap; scientific conferences; women researchers.

Resumo

A participação das mulheres no ensino superior, na pesquisa e, de forma mais geral, em espaços de gestão do conhecimento caracterizados por rigor e rigor científico, tem aumentado de forma constante nos últimos tempos. No entanto, esse progresso quantitativo não se traduz automaticamente em igualdade de visibilidade, reconhecimento, mobilidade profissional ou acesso a cargos de liderança acadêmica, poder de decisão e influência nos níveis local, regional e global. Este capítulo revisa criticamente a literatura sobre as disparidades de gênero evidentes em conferências, sessões plenárias, autoria e citações científicas, bem como em processos de financiamento e na distribuição desigual do trabalho acadêmico e de cuidado. Adota-se uma revisão narrativa crítica, utilizando um corpus refinado de 18 fontes acadêmicas e institucionais, priorizando publicações de 2021 a 2026 e estudos com evidências internacionais e ibero-americanas. A análise contrasta resultados de diferentes disciplinas e mostra que a desigualdade é multifatorial, respondendo, entre outros aspectos, à interação entre regras formais de seleção, redes de reconhecimento, práticas de avaliação e responsabilidades de cuidado e outros papéis socialmente atribuídos a mulheres e homens. Como contribuição interpretativa, propõe-se um modelo de três níveis — visibilidade, reconhecimento e condições estruturais de participação — que permite compreender a mobilidade profissional como um processo cumulativo. Por fim, são elaboradas diretrizes para que a FINTES incorpore a equidade de gênero como critério de qualidade, confiança e justiça educacional.

Palavras-chave: igualdade de gênero; visibilidade acadêmica; lacuna de citações; conferências científicas; pesquisadoras.

Introducción

La expansión de la participación femenina en la educación superior constituye uno de los cambios más relevantes de las últimas décadas. Sin embargo, el aumento de mujeres graduadas e investigadoras convive con desigualdades persistentes en la distribución del prestigio, la autoridad académica, las oportunidades de liderazgo y desarrollo profesional. UNESCO señala que las mujeres representan aproximadamente un tercio de las personas investigadoras a escala mundial y que su presencia disminuye en los niveles superiores de las jerarquías científicas. En América Latina y el Caribe la situación es relativamente más favorable en términos de participación investigadora, pero persisten diferencias por disciplina, país y nivel de responsabilidad (UNESCO, 2024a; OEI, 2023).

La problemática, por tanto, no puede reducirse al acceso a la universidad o al número de mujeres que ingresan al mundo profesional o laboral. También es necesario examinar quiénes son invitadas a hablar en los espacios de mayor prestigio, quiénes aparecen como autoras principales o investigadoras lideresas, quiénes reciben financiamiento, quiénes son citadas y quiénes disponen de tiempo y redes para sostener trayectorias académicas internacionales. La visibilidad funciona, así como un recurso acumulativo: la invitación a una conferencia puede generar nuevas redes; una red puede facilitar colaboraciones; una colaboración puede aumentar publicaciones y citaciones; y estas, a su vez, pueden favorecer nuevas oportunidades visibilidad, liderazgo y desarrollo, así como el reconocimiento de la identidad particular de conocimiento, experiencia, trayectoria, aportes específicos e intencionales a la humanidad.

El concepto de Efecto Matilda, formulado por Rossiter (1993), resulta especialmente útil para comprender la dimensión histórica del problema: las contribuciones de

mujeres científicas[1] han sido ignoradas, minimizadas o atribuidas a colegas hombres. En diálogo con el Efecto Mateo de Merton (1968), este enfoque permite interpretar el reconocimiento académico como un sistema que tiende a acumular ventajas en quienes ya poseen prestigio. La literatura contemporánea muestra que estos mecanismos no han desaparecido; se expresan de formas más sutiles en invitaciones, citaciones, autorías, evaluaciones, redes profesionales y otros ámbitos de acción académica o profesional.

La relevancia actual del problema se observa también en las políticas internacionales. UNESCO ha llamado a cerrar la brecha de género en la ciencia mediante acciones dirigidas no solo a aumentar la participación de mujeres, sino a transformar las condiciones institucionales y contextuales que limitan su permanencia y progresión (UNESCO, 2024b). En Iberoamérica, la OEI ha documentado que, aunque las mujeres representan una proporción importante de la comunidad científica regional, persisten brechas en las trayectorias de investigación y en los espacios de decisión (OEI, 2023, 2024; UNESCO, 2024a).

Para esta versión se realizó una revisión narrativa crítica y se actualizó el corpus original mediante búsquedas documentales orientadas por los descriptores “gender AND academic visibility”, “women AND conference speakers”, “gender AND citation gap”, “women AND research funding”, “gender AND academic care work” y sus equivalentes en español. Se priorizaron artículos arbitrados, revisiones, metaanálisis e informes de organismos internacionales publicados entre 2021 y 2026, complementados con trabajos fundacionales indispensables para el marco conceptual. Se excluyeron textos de opinión sin respaldo empírico y documentos que no abordaran directamente la participación, reconocimiento o condiciones de las mujeres en la academia u otros espacios de producción o exposición del conocimiento. El corpus final utilizado en esta versión contiene 21 referencias.

El objetivo del capítulo es analizar críticamente las desigualdades de género que inciden en la visibilidad, participación, movilidad y reconocimiento de las mujeres

[1] De cualquier área del conocimiento.

en espacios académicos de difusión del conocimiento, y derivar principios y prácticas que puedan contribuir a un ecosistema institucional más equitativo. Desde esta perspectiva, la pregunta que orienta el análisis es: ¿cómo interactúan las barreras de visibilidad, reconocimiento, condiciones estructurales y del contexto locales, regionales, globales, para producir desigualdades acumulativas en las trayectorias académicas de las mujeres?

Metodología

El estudio corresponde a una revisión narrativa crítica, no a una revisión sistemática. Esta distinción es importante porque el propósito no es estimar un efecto único ni realizar un metaanálisis, sino integrar hallazgos de investigaciones heterogéneas y contrastar sus explicaciones, alcances y limitaciones. El procedimiento comprendió cuatro etapas: identificación de literatura pertinente; depuración según pertinencia temática y actualidad; contraste de resultados por dimensiones analíticas; e integración interpretativa orientada a una propuesta propia para FINTES.

La selección se organizó en cuatro ejes: (a) representación y participación en congresos y conferencias; (b) autoría, citación y reconocimiento bibliométrico; (c) financiamiento y evaluación académica; y (d) cuidados, trabajo académico no reconocido y condiciones de movilidad. Se otorgó prioridad a estudios publicados entre 2021 y 2026 y a fuentes que permitieran incorporar evidencia de Hispanoamérica. Se mantuvieron algunos trabajos anteriores a 2021, en tanto, constituyen referencias conceptuales o empíricas fundacionales para interpretar los fenómenos analizados.

Una limitación del procedimiento es que el corpus continúa siendo pequeño y heterogéneo y que gran parte de la evidencia disponible procede del Norte Global. Además, las categorías de género utilizadas por los estudios no son uniformes y muchos trabajos se concentran en disciplinas específicas. Por ello, los resultados no deben interpretarse como una estimación universal de la magnitud de las brechas, sino como evidencia convergente sobre mecanismos de desigualdad que adquieren

formas diferentes según disciplina, país, etapa profesional, organización institucional o gremial.

Visibilidad en congresos y espacios de exposición académica

Los congresos, seminarios y conferencias son espacios de intercambio científico, pero también mecanismos de construcción de notoriedad, diferencia e incidencia. La invitación como conferencista o ponente no solo reconoce una trayectoria previa; puede ampliar redes, facilitar colaboraciones y reforzar la percepción de autoridad epistemológica, metodológica y ontológica. Por ello, una menor presencia de las mujeres en estos espacios puede generar efectos acumulativos sobre la movilidad y el reconocimiento profesional.

Conferencias plenarias y composición de paneles

La evidencia reciente muestra avances, pero también persistencia de brechas. Falk y Hagsten (2022), al analizar 162 conferencias académicas en turismo y campos relacionados entre 2019 y mediados de 2022, encontraron que poco más de un tercio de las personas conferencistas principales eran mujeres. En una perspectiva de más largo plazo, un estudio sobre conferencias de ecología en Norteamérica entre 2000 y 2023 identificó una mejora sostenida en la participación femenina, aunque las mujeres continuaron por debajo de su representación entre estudiantes de posgrado y con mayores diferencias en etapas avanzadas de la carrera.

Estos resultados sugieren una interpretación más matizada que la simple afirmación de que “las mujeres están ausentes”, la tendencia general puede ser de mejora y, al mismo tiempo, persistir una desventaja relativa en los espacios de mayor prestigio. Además, la composición de los comités de selección y las reglas de invitación pueden modificar las oportunidades de participación. La evidencia previa sobre conferencias científicas ya había mostrado que una mayor presencia femenina en los comités se asociaba con una mayor representación de mujeres entre las ponentes (Casadevall & Handelsman, 2014).

Un estudio reciente sobre el comportamiento de participación en un congreso de geografía encontró que las ponencias de hombres recibían mayor asistencia y que los

hombres tendían a intervenir con mayor frecuencia y duración en las discusiones, mientras el género de quien moderaba podía influir en la participación y asistencia a las distintas modalidades de encuentro (Aufenvenne et al., 2021). Asimismo, Rodrigues Barreto et al. (2024) evidencian que aun cuando se incrementó la proporción de mujeres ponentes mediante medidas afirmativas, las mujeres, especialmente en niveles académicos superiores, continuaron atrayendo audiencias menores que los hombres.

Participación oral y reconocimiento durante las sesiones

La desigualdad también aparece en interacciones aparentemente menores. La investigación de Carter et al. (2018) mostró que las mujeres realizaban menos preguntas en seminarios académicos, pese a que la composición de la audiencia era aproximadamente equilibrada. Hinsley et al. (2017) encontraron un patrón similar en congresos científicos. Estos resultados deben interpretarse con cautela porque se refieren a contextos y disciplinas concretas, pero convergen en una idea relevante: la visibilidad no depende únicamente de ser invitada a un evento; también depende de las reglas informales que determinan quién toma la palabra, cuánto tiempo utiliza y cómo sus aportes son reconocidos, no solo como tales, sino que además, se promuevan espacios inmediatos o continuados para reflexión, análisis y/o problematización de temas fundamentales.

Por ello, conceptos como interrupción de la intervención, apropiación de ideas o distribución desigual del tiempo de palabra deben analizarse como prácticas institucionales y comunicativas, evitando convertirlas en etiquetas coloquiales. El foco debe estar en los mecanismos observables: quién interrumpe, quién es escuchado, quién recibe crédito por una idea y quién obtiene oportunidades posteriores derivadas de la interacción.

Reconocimiento bibliométrico y editorial

La segunda dimensión del modelo propuesto corresponde al reconocimiento de la producción científica. Publicar y ser citado son indicadores centrales en los sistemas contemporáneos de evaluación, pero no son medidas neutrales de la calidad

individual. La literatura ha documentado diferencias de género en autoría, citación oral o escrita y posiciones de liderazgo, aunque la magnitud de esas diferencias varía según disciplina y/o área del conocimiento, país, etapa profesional y composición de las redes científicas.

Autoría y citación

El estudio global de Larivière et al. (2013) mostró diferencias de género en la producción científica y en posiciones de autoría. Investigaciones posteriores han señalado que los patrones de citación también pueden estar mediados por género. Dworkin et al. (2020), por ejemplo, identificaron desequilibrios de citación en neurociencia incluso al considerar características de la producción y del campo. King et al. (2017) documentaron diferencias de género en autocitación. Estas investigaciones no autorizan a atribuir la brecha exclusivamente a sesgo individual, porque la citación está influida por redes, composición de equipos, disciplina, idioma, acceso a recursos y al parecer también por los errores de citación bibliográfica.

La evidencia refuerza la necesidad de no extrapolar mecánicamente resultados del Norte Global. La OEI (2023) señala que las mujeres representan una proporción significativa de la investigación en la región, pero que persisten brechas en el acceso y desarrollo de carreras investigadoras. La existencia de una participación femenina relativamente elevada no elimina las desigualdades en liderazgo, reconocimiento o acceso a determinadas áreas del conocimiento. Por ello, los indicadores deben analizarse de manera desagregada y contextualizada.

Se establece, además, que el desarrollo de carreras de la investigación para las mujeres se ve obstaculizado por las posibilidades de ingreso, permanencia, estabilidad y promoción en centros de investigación o universidades como personal investigador contratado, como por ejemplo, pasar de puestos iniciales o temporales (como posdoctorados o profesores asistentes) a plazas titulares, cátedras o nombramientos permanentes, liderazgo, lograr la dirección de laboratorios, liderar grupos de investigación, dirigir proyectos o presidir facultades e institutos,

crecimiento en incentivos como acceder a sistemas nacionales de categorización científica (como los escalafones de investigadores) y a financiamiento competitivo.

Evaluación y financiamiento

El financiamiento constituye otro mecanismo de acumulación de ventajas. Una revisión sistemática y metaanálisis sobre solicitudes y adjudicación de fondos encontró que las tasas generales de aceptación podían ser similares entre mujeres y hombres en determinados conjuntos de estudios, pero las mujeres recibían montos menores y enfrentaban desventajas en algunos resultados de re-solicitud (Schmaling & Gallo, 2023). Este hallazgo es importante porque evita una conclusión simplista: no todos los procesos de financiamiento presentan el mismo sesgo ni en la misma dirección, la transparencia de los datos y el análisis por disciplina, monto y etapa profesional son indispensables.

La evaluación basada exclusivamente en trayectoria acumulada puede reforzar desigualdades previas, especialmente cuando una trayectoria ha estado condicionada por interrupciones de carrera, responsabilidades de cuidado o menor acceso a redes de prestigio. En consecuencia, la evaluación de propuestas debe distinguir entre la calidad del proyecto y las oportunidades históricas que una persona tuvo para construir capital académico.

Barreras institucionales, cuidados y movilidad profesional

La tercera dimensión del modelo se refiere a las condiciones que hacen posible, o dificultan participar, publicar, viajar, investigar y construir redes. La literatura reciente cuestiona las explicaciones que presentan la desigualdad como resultado de elecciones individuales. El tiempo académico disponible se distribuye de manera desigual cuando las mujeres asumen una parte desproporcionada de las tareas de cuidado y de actividades institucionales de bajo reconocimiento.

Sümer y Eslen-Ziya (2023) documentan experiencias de mujeres académicas vinculadas con la división generizada de tareas académicas y responsabilidades de cuidado. Bourgeault et al. (2021) destacan que las actividades de cuidado hacia estudiantes, colegas, instituciones, comunidad y familias forman parte de la vida

académica, aunque suelen permanecer invisibilizadas en los sistemas de valoración. La pandemia hizo aún más visible esta desigualdad: Deryugina et al. (2021) encontraron mayores incrementos en cargas de cuidado y trabajo doméstico entre académicas, con efectos sobre el tiempo disponible para investigación y exposición científica.

Una manera de explicar lo expuesto en el párrafo anterior, es el fenómeno del «Techo de Cristal» (Glass Ceiling), el cual se refiere a la barrera invisible impuesta por dinámicas culturales, organizacionales y estructurales que impide a las mujeres altamente cualificadas acceder a las posiciones más altas del escalafón académico y de toma de decisiones. No existen leyes ni normas escritas que prohíban a la mujer llegar a ser decana, rectora o directora de un centro de investigación. Sin embargo, opera a través de sesgos inconscientes en las evaluaciones, redes informales de caballeros, como menor tiempo disponible debido a la carga desproporcionada de trabajo de cuidados no remunerado y criterios de productividad lineal que penalizan la maternidad.

Según diversos estudios sobre equidad de género en la ciencia (Huang et al., 2020; OEI, 2023; UNESCO, 2024a), las principales brechas en la trayectoria investigadora se distribuyen en tres dimensiones fundamentales, las cuales se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Mapeo de barreras en la carrera investigadora

Dimensión	Cómo impacta en las investigadoras
Evaluación y mérito	Sesgos en los procesos de peer review (revisión por pares), menor tasa de citación de sus artículos y menor adjudicación de fondos de investigación competitivos.
Cuidados y roles asignados	Penalización en el ritmo de publicaciones durante la etapa de crianza o cuidado de familiares, coincidiendo con la fase crítica de consolidación académica (28–40 años).

Redes de reconocimiento	Menor invitación como ponentes en conferencias plenarias (keynote speakers) o menor inclusión en redes de coautoría de alto impacto.

Elaboración propia a partir de Huang et al. (2020), OEI (2023) y UNESCO (2024a)

Estas condiciones tienen una relación directa con la movilidad profesional. Asistir a un congreso, realizar una estancia, construir una red internacional o participar en un proyecto transnacional requiere tiempo, financiamiento y disponibilidad para desplazarse. Si los mecanismos de movilidad no contemplan responsabilidades de cuidado, pueden reproducir una ventaja acumulativa para quienes tienen mayor libertad de tiempo y recursos. Desde esta perspectiva, la movilidad "sin fronteras" no debe entenderse únicamente como posibilidad de viajar, sino como capacidad efectiva de circular entre redes, instituciones, oportunidades y espacios de reconocimiento de trayectoria y diferenciación académica.

La evidencia sobre mujeres latinas en la academia también invita a incorporar una mirada interseccional. Abraído-Lanza et al. (2022) muestran que las experiencias de mujeres latinas en la academia se encuentran atravesadas por normas de género, contextos familiares e institucionales, condiciones particulares de discapacidad, lugar geográfico de residencia y formas de exclusión epistémica. Aunque el estudio se concentra en salud pública en Estados Unidos, su aporte es relevante para advertir que "mujeres" no constituye una categoría homogénea y que las desigualdades pueden acumularse según origen, disciplina, posición institucional y contexto social.

Propuesta de un modelo analítico para FINTES

A partir del contraste de la literatura, se propone interpretar la desigualdad de género en el reconocimiento académico como un proceso acumulativo de tres niveles. El primer nivel es la visibilidad: acceso a conferencias, paneles, seminarios, redes y espacios de exposición. El segundo es el reconocimiento: autoría, citación, financiamiento, liderazgo y valoración de contribuciones. El tercero corresponde a las condiciones estructurales: tiempo, cuidados, reglas institucionales,

transparencia, redes y posibilidades de movilidad. La contribución propia consiste en integrar estas dimensiones como un circuito y no como problemas independientes.

Tabla 2. Modelo Analítico para FINTES.

DIMENSIÓN	PROBLEMA CENTRAL	MECANISMO ACUMULATIVO	RESPUESTA PARA FINTES
I- Visibilidad académica	Subrepresentación en espacios de alta exposición y participación desigual	Menor exposición reduce visibilización de nuevos aportes teóricos, metodológicos y ontológicos Reduce la inclusión a redes profesionales, investigación.	Paridad y diversidad en comités, paneles, conferencias y moderación
II- Reconocimiento	Diferencias en citación, autoría, financiamiento y liderazgo	Menor reconocimiento dificulta promoción y nuevas oportunidades de incorporación a espacios de dirección, toma de decisiones, incidencia.	Evaluación multidimensional, con participación paritaria, transparencia y reducción de sesgos
III-Condiciones estructurales	Deficiente distribución de oportunidades de alta visibilidad y reconocimiento, cuidados, tiempo, limitado acceso a	Menor disponibilidad y acceso a tiempo y recursos, limita movilidad y producción.	Apoyos de movilidad con enfoque de cuidados y reglamentos y directrices públicas reconocidas.

	recursos y redes informales.		
IV- Confianza y justicia	Decisiones opacas y métricas estrechas	La falta de trazabilidad reproduce desigualdades	Diseño de indicadores desagregados, rendición de cuentas y mecanismos de revisión, monitoreo y evaluación.

El modelo permite formular una tesis central: un ecosistema global de reconocimiento académico no puede considerarse plenamente confiable basado únicamente en la incorporación de mecanismos de visibilidad y valoración que se plasman en directrices. La equidad de género debe entenderse, por tanto, como una condición de calidad institucional reglamentada, descrita en acciones concretas, sujetas a monitoreo y evaluación permanente, considerando tanto, aquellas brechas de género, nudos estructurales y sociales que ya existen, como los condicionamientos del contexto que las agudizan y reproducen sistemáticamente en todos los niveles de dicho ecosistema, en suma, no es un componente accesorio de responsabilidad social.

Tabla 3: Matriz de Criterios Verificables (Marco FINTES)

EJE DE ACCIÓN	**CRITERIO VERIFICABLE**	**OBJETIVO E IMPACTO ESPERADO**
Liderazgo y Representación	• Proporción de mujeres en comités y espacios de exposición. •Distribución equitativa de oportunidades de liderazgo.	Garantizar visibilidad y equidad en los espacios de toma de decisiones e incidencia.
Transparencia y Evaluación	• Transparencia en convocatorias.	Asegurar procesos imparciales y libres de

	• Mecanismos para revisar posibles sesgos en la evaluación.	sesgos implícitos o arbitrarios.
Corresponsabilidad e Inclusión	•Apoyos de movilidad para personas con responsabilidades de cuidado.	Reducir barreras de participación para quienes tienen cargas de cuidado.
Valoración Integral	•Reconocimiento explícito de mentoría, divulgación y trabajo institucional.	Dar valor formal a labores académicas e institucionales clave a menudo invisibilizadas.
Monitoreo y Transparencia	•Publicación periódica de indicadores desagregados.	Disponer de datos desagregados objetivos para evaluar avances y realizar ajustes continuos.

Discusión

El análisis comparativo muestra tres hallazgos principales.

La brecha de género en la academia no se limita al acceso: persiste en la distribución de oportunidades de alta visibilidad y reconocimiento local, regional y global.

Los mecanismos no son uniformes; un estudio puede encontrar paridad en un indicador y desigualdad en otro. Por ello, resulta metodológicamente inadecuado hablar de una única "brecha de género" sin especificar el ámbito académico/científico, la disciplina, la etapa y desarrollo de la carrera profesional.

Las condiciones estructurales, especialmente sociales, de acceso, tiempo, cuidados y redes, conectan dimensiones que con frecuencia se estudian por separado, por lo que es imprescindible incorporar el enfoque de interseccionalidad como eje transversal del diseño de reglamentos, directrices, monitoreo y evaluación del reconocimiento académico global.

La literatura reciente también muestra avances. La representación femenina en determinadas conferencias ha aumentado y algunas políticas afirmativas han mejorado la composición de los espacios científicos. Sin embargo, la evidencia sobre audiencias, participación oral y reconocimiento indica que la presencia numérica no garantiza por sí misma igualdad de género sustantiva. Esto obliga a pasar de una lógica centrada exclusivamente en "contar mujeres" a una evaluación más amplia de quiénes son escuchadas, citadas, financiadas, promovidas y reconocidas.

Desde una perspectiva educativa, esta discusión es relevante porque las instituciones de educación superior no solo transmiten conocimientos; también enseñan, mediante sus prácticas, quién puede ser reconocido como autoridad intelectual. La formación investigadora de nuevas generaciones depende de modelos de referencia visibles y diversos. Si las mujeres aparecen menos en posiciones de liderazgo, toma de decisiones e incidencia, se reduce la diversidad de referentes y se refuerzan representaciones implícitas sobre quién ocupa legítimamente los lugares de producción de conocimiento.

Limitaciones

La revisión presenta limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. El corpus es reducido y heterogéneo, combina investigaciones de diferentes disciplinas y no pretende estimar una magnitud global de las desigualdades. Existe además un predominio de evidencia producida en países del Norte Global, mientras que la literatura específicamente situada en América Latina sigue siendo limitada dentro del corpus seleccionado. Las categorías de género tampoco son homogéneas entre estudios y algunos trabajos se concentran en el binario mujeres-hombres, por lo que la experiencia de identidades no binarias queda insuficientemente representada. Finalmente, los indicadores bibliométricos no capturan por sí mismos dimensiones como impacto social, colaboración, mentoría, contribuciones institucionales o gremiales.

Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que las desigualdades de género en la academia se producen mediante la interacción de mecanismos de acceso, visibilidad, reconocimiento y condiciones estructurales locales, regionales y globales. La literatura revisada no respalda una explicación única: las brechas varían según área de conocimiento, disciplina, país, etapa, desarrollo de la carrera y tipo de indicador. Sin embargo, existe evidencia suficiente para sostener que la representación numérica de las mujeres no garantiza igualdad sustantiva en la autoridad, el reconocimiento ni la movilidad profesional.

El principal aporte interpretativo de este capítulo es articular cuatro niveles que suelen estudiarse por separado. La visibilidad determina quién puede entrar en los circuitos de reconocimiento; el reconocimiento influye en nuevas oportunidades de liderazgo y financiamiento; las condiciones estructurales determinan quién dispone de tiempo, recursos y redes para participar en esos circuitos. Mientras que los tres primeros niveles explican la mecánica de los circuitos de oportunidad y ventaja (quién entra, a quién se reconoce y quién dispone de recursos), el nivel de la interseccionalidad explica cómo la desigualdad de género no se vivencia de manera homogénea ni aislada, sino que se cruza con otras condiciones sociales y asignaciones de roles, y se acumula a lo largo de la trayectoria profesional de las mujeres.

El gran aporte de incorporar la interseccionalidad como un cuarto nivel es evitar lecturas simplistas o lineales de la equidad. Permite entender que las barreras profesionales no obedecen solo a la discriminación directa, sino a un entramado dinámico donde los mandatos sociales (como el cuido) impactan la disponibilidad estructural, merman la visibilidad y, en última instancia, frenan el reconocimiento y el liderazgo de las mujeres.

Para la teoría y la práctica educativa, este hallazgo implica que la equidad de género debe formar parte de la evaluación de la calidad de las instituciones y de los sistemas de formación académica. Las universidades, centros de investigación, revistas,

organismos financiadores y redes académicas pueden contribuir a transformar las reglas, mediante procesos de selección paritarios, transparentes, intencionales, promoción de la diversidad en órganos de decisión, apoyos de movilidad con enfoque interseccional, enfoque de cuidados, evaluación multidimensional y monitoreo de indicadores desagregados.

Aunque en la región latinoamericana hay una alta proporción de mujeres que se dedican a la ciencia en términos cuantitativos, existen barreras estructurales para que avancen y asciendan en sus trayectorias profesionales al mismo ritmo o en las mismas condiciones que los hombres, lo que se conoce habitualmente como segregación vertical o techo de cristal.

En relación con FINTES, la revisión permite plantear que la movilidad profesional sin fronteras debe comprenderse como circulación equitativa de trayectorias, conocimientos, redes, oportunidades de liderazgo e incidencia. Un ecosistema de reconocimiento académico basado en confianza, calidad y justicia educativa requiere no solo abrir espacios a las mujeres, sino revisar las reglas mediante las cuales se define quién es visible, quién es reconocido y quién puede convertir sus capacidades en oportunidades profesionales y aportes significativos globalizados.

Como líneas futuras de investigación se propone generar evidencia situada en América Latina, analizar las brechas por disciplina, etapa y desarrollo de la carrera, estudiar la intersección entre género y otras dimensiones de desigualdad, y construir indicadores institucionales que permitan evaluar no solo participación, sino también calidad de la experiencia, reconocimiento, movilidad y liderazgo. Estas líneas permitirían avanzar desde el diagnóstico hacia sistemas de decisión institucional sustentados en evidencia.

Referencias bibliográficas

Abraído-Lanza AF, Echeverria SE, Flórez KR and Mendoza-Grey S (2022). Latina Women in Academia: Challenges and Opportunities. *Front. Public Health 10*: 876161. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.876161

Aufenvenne, P., Haase, C., Meixner, F., & Steinbrink, M. (2021). Participation and communication behaviour at academic conferences – An empirical gender study at the German Congress of Geography 2019. *Geoforum, 126*, 192–204. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2021.07.002

Bourgeault, I. L., Atanackovic, J., Rashid, A., & Parry, N. (2021). Women and gender equity in academia through the conceptual lens of care. *Journal of Gender Studies, 31*(1), 74–86. https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1944848

Casadevall, A., & Handelsman, J. (2014). The presence of female conveners correlates with a higher proportion of female speakers at scientific symposia. *mBio, 5*(1), e00846-13. https://doi.org/10.1128/mBio.00846-13

Carter, A. J., Croft, A., Lukas, D., & Sandstrom, G. M. (2018). Women's visibility in academic seminars: Women ask fewer questions than men. *PLOS ONE, 13*(9), e0202743. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202743

Deryugina, T., Shurchkov, O., & Stearns, J. (2021). COVID-19 disruptions disproportionately affect female academics. *AEA Papers and Proceedings, 111,* 164–168. https://doi.org/10.1257/pandp.20211017

Dworkin, J. D., Linn, K. A., Teich, E. G., Zurn, P., Shinohara, R. T., & Bassett, D. S. (2020). The extent and drivers of gender imbalance in neuroscience reference lists. *Nature Neuroscience, 23*(8), 918–926. https://doi.org/10.1038/s41593-020-0658-y

Falk, M. T., & Hagsten, E. (2022). Gender diversity of keynote speakers at virtual academic conferences. *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events, 16*(4), 640–654. https://doi.org/10.1080/19407963.2022.2066684

Hinsley, A., Sutherland, W. J., & Johnston, A. (2017). Men ask more questions than women at a scientific conference. *PLOS ONE, 12*(10), e0185534. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185534

Huang, J., Gates, A. J., Sinatra, R., & Barabási, A. L. (2020). Historical comparison of gender inequality in scientific careers across countries and disciplines. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 117*(9), 4609–4616. https://doi.org/10.1073/pnas.1914221117

King, M. M., Bergstrom, C. T., Correll, S. J., Jacquet, J., & West, J. D. (2017). Men set their own citations higher: Gender differences in self-citation across a century of scholarly literature. *Socius, 3,* 2378023117738903. https://doi.org/10.1177/2378023117738903

Larivière, V., Ni, C., Gingras, Y., Cronin, B., & Sugimoto, C. R. (2013). Bibliometrics: Global gender disparities in science. *Nature, 504*(7479), 211–213. https://doi.org/10.1038/504211a

Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science, 159*(3810), 56–63. https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56

OEI. (2023). *Informe de coyuntura N.º 14: Mujer y ciencia en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

OEI. (2024). *El estado de la ciencia 2023: Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos/interamericanos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Rodrigues Barreto, J., Romitelli, I., Santana, P.C., Aprígio Assis, A. P., Pardini, R., & De Sousa Leite, M. (2024). Is the audience gender-blind? Smaller audience in female talks highlights prestige differences in academia. *EcoEvoRxiv*. https://doi.org/10.32942/x25607

Rossiter, M. W. (1993). The Matthew Matilda Effect in science. *Social Studies of Science, 23*(2), 325–341. https://doi.org/10.1177/030631293023002004

Schmaling, K. B., & Gallo, S. A. (2023). Gender differences in peer reviewed grant applications, awards, and amounts: A systematic review and meta-analysis. *Research Integrity and Peer Review, 8*, (2). https://doi.org/10.1186/s41073-023-00127-3

Sümer, S., & Eslen-Ziya, H. (2023). Academic women's voices on gendered divisions of work and care: 'Working till I drop … then dropping'. *Gender, Work & Organization, 30*(1), 188–204. https://doi.org/10.1111/gwao.12723

UNESCO. (2024a). *Securing STEM futures for women: Changing the equation*. UNESCO.

UNESCO. (2024b). *UNESCO call to action: Closing the gender gap in science*. UNESCO.

Capítulo VII

Certificación sociolaboral flexible para trabajadores agrícolas migrantes: reconocimiento de competencias sin revalidación

Flexible Socio-Labor Certification for Migrant Agricultural Workers: Skills Recognition Without Revalidation

Certificação sociolaboral flexível para trabalhadores agrícolas migrantes: reconhecimento de competências sem revalidação

Mónica Campos Jaramillo
LICENCIADOS.MX, México
https://orcid.org/0009-0005-2843-0015
juridicoempresasmex@gmail.com

Resumen

Este capítulo diseña un modelo flexible de certificación sociolaboral para reconocer competencias adquiridas por trabajadores agrícolas migrantes en contextos formales, no formales e informales. El problema abordado es la invisibilidad institucional de saberes productivos demostrables que, por falta de documentos, equivalencias o mecanismos portables, no se traducen en mejores oportunidades laborales ni en movilidad profesional justa. Mediante una investigación cualitativa, documental, comparativa y propositiva, se analizaron normas, estudios científicos y experiencias institucionales sobre reconocimiento de aprendizajes previos, transferencia de créditos, microcredenciales, interoperabilidad digital y protección de derechos. La novedad consiste en articular el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos, los estándares Open Badges y la evaluación práctica en campo dentro de una ruta aplicable al trabajo agrícola migrante. El modelo FINTES-Agro integra diagnóstico sociolaboral, mapeo modular, evaluación

por evidencias, microcredenciales acumulables, pasaporte verificable, gobernanza interinstitucional y mecanismos de revisión. Su objetivo es contribuir a ecosistemas de reconocimiento sin revalidaciones burocráticas, capaces de valorar aprendizajes previos, facilitar la portabilidad de competencias y fortalecer la empleabilidad con enfoque de derechos humanos. Se concluye que la flexibilidad solo produce justicia educativa y laboral cuando conserva estándares, transparencia, interoperabilidad, protección de datos y participación efectiva de trabajadores, empleadores e instituciones certificadoras responsables.

Palabras clave: certificación sociolaboral; trabajadores agrícolas migrantes; reconocimiento de aprendizajes previos; microcredenciales; movilidad laboral.

Abstract

This chapter designs a flexible socio-labor certification model to recognize competencies acquired by migrant agricultural workers in formal, non-formal and informal contexts. The problem addressed is the institutional invisibility of demonstrable productive knowledge which, due to a lack of documents, equivalences or portable mechanisms, does not translate into better job opportunities or fair professional mobility. Through qualitative, documentary, comparative and propositional research, regulations, scientific studies and institutional experiences on recognition of prior learning, credit transfer, micro-credentials, digital interoperability and rights protection were analyzed. The novelty consists in articulating the Academic Credit Assignment and Transfer System, Open Badges standards and practical field assessment within a route applicable to migrant agricultural work. The FINTES-Agro model integrates socio-labor diagnosis, modular mapping, evidence-based assessment, stackable micro-credentials, a verifiable passport, inter-institutional governance and review mechanisms. Its objective is to contribute to recognition ecosystems without bureaucratic revalidations, capable of valuing prior learning, facilitating skills portability and strengthening employability with a human rights approach. It is concluded that

flexibility only produces educational and labor justice when standards, transparency, interoperability, data protection and effective participation of workers, employers and responsible certifying institutions are preserved.

Keywords: socio-labor certification; migrant agricultural workers; recognition of prior learning; micro-credentials; labor mobility.

Resumo

Este capítulo apresenta um modelo flexível de certificação sociolaboral, concebido para reconhecer competências adquiridas por trabalhadores agrícolas migrantes em contextos formais, não formais e informais. Aborda a questão da invisibilidade institucional de habilidades produtivas demonstráveis que, devido à falta de documentação, equivalências ou mecanismos de portabilidade, não se traduzem em melhores oportunidades de emprego ou em uma mobilidade profissional justa. Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, documental, comparativa e propositiva, o estudo analisou regulamentações, literatura científica e experiências institucionais relacionadas ao reconhecimento de aprendizagem prévia, transferência de créditos, microcredenciais, interoperabilidade digital e proteção de direitos. A inovação do modelo reside na integração do Sistema de Atribuição e Transferência de Créditos Acadêmicos, dos padrões Open Badges e da avaliação prática em campo em um itinerário aplicável ao trabalho agrícola migrante. O modelo FINTES-Agro incorpora diagnóstico sociolaboral, mapeamento modular, avaliação baseada em evidências, microcredenciais acumuláveis, um passaporte verificável, governança interinstitucional e mecanismos de revisão. Seu objetivo é promover ecossistemas de reconhecimento — livres de processos burocráticos de revalidação — que valorizem a aprendizagem prévia, facilitem a portabilidade de habilidades e fortaleçam a empregabilidade por meio de uma abordagem baseada nos direitos humanos. O estudo conclui que a flexibilidade gera justiça educacional e laboral apenas quando preserva padrões, transparência, interoperabilidade,

proteção de dados e a participação significativa de trabalhadores, empregadores e órgãos certificadores responsáveis.

Palavras-chave: certificação sociolaboral; trabalhadores agrícolas migrantes; reconhecimento de aprendizagem prévia; microcredenciais; mobilidade laboral.

Introducción

La producción agroalimentaria depende en gran medida de trabajadores temporales y migrantes que se desplazan entre regiones, cultivos y temporadas, y a pesar de su contribución, una parte significativa de sus conocimientos permanece fuera de los sistemas formales de reconocimiento. La destreza para cosechar sin dañar el producto, clasificar por calidad, aplicar medidas de inocuidad, operar herramientas, prevenir riesgos o coordinar una cuadrilla suele adquirirse mediante práctica, observación y transmisión comunitaria, de modo que cuando esas capacidades no se documentan, el trabajador conserva la experiencia, pero pierde poder para demostrarla ante otro empleador, una entidad certificadora o un programa de movilidad. La problemática no es únicamente educativa: la ausencia de credenciales comprensibles y portables puede reproducir segmentación laboral, subvaloración de competencias, contratación informal y dependencia frente a referencias personales difíciles de verificar, barreras que en la población migrante se agravan por la discontinuidad de las trayectorias, la pérdida de documentos, las diferencias lingüísticas, el cambio de estándares entre países y el temor a que su participación genere riesgos para ellos. Toda propuesta en esta materia debe vincular empleabilidad, debido proceso, protección de datos y no discriminación.

El estado del arte muestra avances convergentes. El reconocimiento de aprendizajes previos desplaza la pregunta desde el título poseído hacia la competencia demostrable; la validación del aprendizaje no formal e informal —que las directrices europeas conciben como un proceso para hacer visible y valorar lo aprendido fuera de la educación formal (Cedefop, 2018)— ordena la ruta en identificación, documentación, evaluación y certificación; y las microcredenciales ofrecen unidades

pequeñas, acumulables y potencialmente portables: son modelos de aprendizaje basados en competencias que emiten insignias digitales como prueba de los aprendizajes (Ahsan et al., 2023) y han ganado un lugar destacado en los debates de política educativa y de empleo, aunque la evidencia sobre su valor e impacto aún es escasa (OECD, 2023). Organismos internacionales y gobiernos prestan una atención creciente a su desarrollo y reconocimiento, si bien muchos proyectos se encuentran todavía en fases tempranas y plantean el reto de integrarse en los sistemas de reconocimiento de cualificaciones (Ashizawa et al., 2024).

Sin embargo, también persisten riesgos. No existe una definición globalmente aceptada ni consenso sobre el tamaño de las microcredenciales, y el panorama permanece desconectado entre fronteras nacionales; esas variaciones complican la evaluación y comparación de su valor para empresas y aprendices (Brown et al., 2021; Varadarajan et al., 2023). A ello se suman la confusión entre una insignia visual y una credencial verificable, la exclusión digital y el uso de modelos educativos sin adaptación al trabajo real, retos que exigen diseños rigurosos.

La originalidad de este capítulo consiste en trasladar estos debates al trabajo agrícola migrante y conectarlos con tres arquitecturas distintas —la lógica de transferencia del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos, los estándares de competencia laboral y la infraestructura digital Open Badges—, y la integración se formula con cautela, pues el SATCA aporta criterios para reconocer y transferir esfuerzo de aprendizaje, pero no sustituye una evaluación ocupacional, los estándares laborales describen desempeños observables y Open Badges permite encapsular metadatos verificables sobre la credencial, su emisor, los criterios y la evidencia. El capítulo se desarrolla mediante una investigación cualitativa, documental, comparativa y propositiva, cuya técnica fue el análisis de contenido de fuentes científicas e institucionales y cuyo instrumento fue una matriz de categorías integrada por aprendizaje previo, estándar de competencia, evidencia, transferencia, portabilidad, interoperabilidad, gobernanza, protección de datos y mecanismos de revisión; se seleccionaron las fuentes por pertinencia temática, autoridad institucional, actualidad, trazabilidad y utilidad para el diseño, y no se aplicó

estadística inferencial porque no se trabajó con una muestra poblacional, sino que se efectuó un control descriptivo de la bibliografía. De las 20 fuentes finales, 15 corresponden al periodo 2021-2026 (75 %) y 10 son artículos científicos arbitrados (50 %). En correspondencia con la taxonomía de Bloom y con el objetivo general del libro colectivo, el propósito de este capítulo es proponer un modelo flexible de certificación sociolaboral que contribuya a arquitecturas normativas, curriculares y tecnológicas capaces de reconocer la formación práctica de los trabajadores agrícolas migrantes.

Desarrollo

Reconocimiento de aprendizajes previos y justicia sociolaboral

El reconocimiento de aprendizajes previos parte de que una competencia puede formarse en la escuela, el trabajo, la comunidad o la experiencia vital, y su calidad no depende del lugar donde se aprendió, sino de la existencia de estándares públicos, evidencias suficientes y evaluadores competentes; la OCDE ha publicado análisis sobre esta vía centrados en la validación de competencias generales adquiridas fuera de la educación formal (Meghnagi & Tuccio, 2022). En el ámbito agrícola, la evaluación auténtica resulta especialmente pertinente: observar una tarea, revisar el producto, valorar el uso seguro de herramientas y comprobar la respuesta ante riesgos ofrece información más válida que un examen escrito aislado, y Looney y Santibañez documentan enfoques alternativos de evaluación de la validación del aprendizaje no formal e informal, orientados a apoyar y habilitar a aprendices en desventaja en su tránsito hacia la educación superior, el empleo o la certificación (Looney & Santibañez, 2021). La flexibilidad no equivale a rebajar estándares, sino a admitir rutas diversas para acreditar un mismo resultado: una persona podría presentar constancias de empleadores, fotografías georreferenciadas con consentimiento, bitácoras de temporada, testimonios comunitarios o demostraciones prácticas, aunque ninguna evidencia debería ser suficiente por sí sola cuando existe riesgo de error o fraude; el dictamen debe derivar de una

combinación proporcional de desempeño, producto y conocimiento, y toda negativa debe ser motivada y permitir una nueva evaluación o revisión.

Los sistemas nacionales ofrecen bases institucionales útiles: en México, el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales desarrolla, a través de su Registro Nacional de Estándares de Competencia, la descripción de lo que una persona debe saber y hacer para desempeñar funciones específicas, mientras que en Colombia el SENA asume la evaluación y certificación de competencias laborales; los estudios comparados de ambos modelos indagan su pertinencia cultural y organizacional, es decir, si la certificación responde a las necesidades de cada país o se limita a cumplir la norma (Rodríguez & Urrego, 2013). Estos referentes muestran que la certificación por competencias puede operar sin exigir una trayectoria escolar idéntica, aunque su portabilidad internacional requiere acuerdos de equivalencia, lenguaje común y confianza entre organismos emisores. La experiencia europea confirma el riesgo de un diseño excluyente: los sistemas de validación pueden generar una polarización en el reconocimiento de las competencias de las personas migrantes, entre una vía de inclusión y una devaluación de sus saberes (Souto-Otero & Villalba, 2015), y algo similar ocurre en la educación superior europea, donde las prácticas de reconocimiento para migrantes y refugiados resultan dispersas y a menudo desalineadas con las políticas educativas (Pastore et al., 2023).

SATCA: utilidad y límites para la homologación

El SATCA fue concebido para asignar y transferir créditos académicos en función del trabajo de aprendizaje del estudiante y facilitar movilidad entre instituciones. Su aporte relevante para este capítulo es la idea de que el reconocimiento debe centrarse en resultados y esfuerzo formativo, no en una comparación burocrática, asignatura por asignatura, de contenidos nominales. Sánchez Escobedo y Martínez Lobatos explican que el sistema buscó superar las rigideces de los criterios previos de revalidación, favorecer la flexibilidad curricular y la movilidad estudiantil y facilitar la comunicación entre instituciones (Sánchez Escobedo & Martínez Lobatos, 2011).

No obstante, SATCA no certifica por sí mismo una competencia ocupacional ni convierte automáticamente experiencia agrícola en créditos. La transferencia requiere una institución receptora, reglas académicas y resultados de aprendizaje equivalentes; el desarrollo de este tipo de credenciales en la educación superior aún se encuentra en una etapa temprana y su viabilidad y eficacia a largo plazo requieren evaluación (Ha et al., 2022). Por ello, el modelo FINTES-Agro utiliza SATCA como arquitectura de articulación: una microcredencial laboral puede describir horas estimadas de aprendizaje y resultados demostrados, pero su eventual reconocimiento como crédito académico deberá ser decidido por la institución competente. Esta delimitación evita prometer efectos jurídicos que el modelo no puede otorgar.

La articulación propuesta opera en dos direcciones. Primero, una competencia laboral certificada puede servir como evidencia para procesos institucionales de reconocimiento de aprendizajes previos. Segundo, una formación breve aprobada puede complementar una competencia parcial y cerrar brechas detectadas durante la evaluación. Así, la homologación deja de ser un acto único de todo o nada y se convierte en una ruta progresiva, documentada y revisable.

Microcredenciales y Open Badges: de la insignia a la evidencia verificable

Una microcredencial es un registro de resultados de aprendizaje o competencias acotadas, evaluadas con criterios explícitos y emitidas por una entidad responsable. Su valor no depende de su tamaño gráfico ni de la plataforma donde se exhibe, sino de la confianza en el emisor, la calidad de la evaluación, la claridad del estándar y la posibilidad de verificar la información. No existe, sin embargo, una definición globalmente aceptada ni consenso sobre su tamaño, y el panorama permanece desconectado entre fronteras nacionales, lo que complica la evaluación y comparación de su valor para empresas y aprendices (Brown et al., 2021; Varadarajan et al., 2023). Las definiciones actuales buscan construir un entendimiento compartido que permita la portabilidad entre contextos educativos,

un mejor reconocimiento por parte de aprendices y empleadores y una evaluación rigurosa de los aprendizajes (Desmarchelier & Cary, 2022). La proliferación de ofertas sin mecanismos de calidad puede, pese a ello, fragmentar el reconocimiento y trasladar al trabajador la carga de demostrar qué significa cada credencial.

La experiencia internacional muestra que dos dimensiones resultan decisivas: la posibilidad de acumular credenciales y su reconocimiento por los empleadores; cuando fallan, las credenciales alternativas pueden producir segmentación en lugar de integración (Aerne et al., 2025). En el modelo propuesto, cada badge debe contener, como mínimo: identidad del emisor; identificación protegida del titular; nombre y descripción de la competencia; vigencia o recertificación cuando corresponda; y mecanismo de verificación. Open Badges 3.0 proporciona la estructura técnica para ello: la imagen de la insignia representa el logro y funciona como interfaz, mientras que el valor probatorio reside en los metadatos asociados —emisor, destinatario, criterios de otorgamiento, descripción de la competencia y fecha—, conforme a un estándar abierto originado en la Mozilla Foundation y mantenido actualmente por la organización 1EdTech (Francia et al., 2023). La confianza en los datos, la interoperabilidad de los sistemas y la universalidad de los estándares constituyen condiciones críticas para que las credenciales digitales sean reconocidas a través de las fronteras (UNESCO et al., 2018).

Para trabajadores agrícolas migrantes, la interoperabilidad debe convivir con alternativas no digitales. El pasaporte sociolaboral podrá presentarse mediante aplicación, archivo descargable, código QR o versión impresa con identificador verificable. La persona conservará control sobre la divulgación y podrá decidir qué credenciales comparte. No deberán incorporarse datos sobre situación migratoria, salud, origen étnico o denuncias laborales, salvo necesidad legal estricta y consentimiento informado.

Modelo FINTES-Agro de certificación sociolaboral flexible

El modelo se organiza como una secuencia modular. Cada fase produce un resultado verificable y activa salvaguardas destinadas a evitar que la flexibilidad se convierta

en discrecionalidad. Su aplicación requerirá adaptación a los estándares nacionales y participación de autoridades laborales, entidades certificadoras, organizaciones de trabajadores, empleadores responsables e instituciones educativas.

El modelo FINTES-Agro se organiza en siete fases secuenciales, cada una con una actividad central, un producto verificable y una salvaguarda crítica. La primera fase, de ingreso y consentimiento, consiste en explicar la finalidad, el alcance y el uso de los datos en lenguaje accesible; su producto verificable es el registro voluntario y el consentimiento, y su salvaguarda crítica es separar la certificación del control migratorio. La segunda fase, de diagnóstico, busca reconstruir los cultivos, las tareas, las temporadas, las lenguas y las evidencias del trabajador; genera como producto el perfil sociolaboral inicial y tiene como salvaguarda no excluir a la persona por falta de documentos. La tercera fase, de mapeo, relaciona la experiencia con los estándares y módulos disponibles, produce una ruta individual de evaluación y exige publicar los criterios y las equivalencias como salvaguarda. La cuarta fase, de evaluación, observa el desempeño y triangula las evidencias; su producto es un dictamen técnico motivado y su salvaguarda son los evaluadores capacitados y la posibilidad de revisión. La quinta fase, de microcredencial, emite logros parciales con metadatos Open Badges, generando una credencial verificable y portable, con calidad, vigencia y protección de datos como salvaguarda crítica. La sexta fase, de pasaporte y seguimiento, integra credenciales, actualizaciones y recertificación en un historial controlado por el titular, con mecanismos de corrección, queja y revocación. Finalmente, la séptima fase, de articulación académica, valora los resultados para formación complementaria o créditos mediante una resolución institucional de reconocimiento, tomando al SATCA como referencia, pero sin equivalencia automática.

Gobernanza, implementación y evaluación piloto

La gobernanza del modelo FINTES-Agro exige delimitar con precisión quién desarrolla el estándar, quién evalúa, quién emite la credencial, quién administra la infraestructura y quién resuelve inconformidades, pues concentrar todas las funciones en un empleador incrementaría el riesgo de conflicto de interés. Por ello

se propone un comité multisectorial —con representación de trabajadores, organismos certificadores, sector productivo, instituciones educativas y entidades de protección de derechos— cuyas decisiones sobre estándares, vigencia y equivalencias queden documentadas. La OIT ha subrayado que el reconocimiento y la certificación de las competencias de los trabajadores migrantes es condición para su integración laboral, aunque su implementación enfrenta retos como la escasa valoración de los certificados por los empleadores y la limitada capacidad institucional de los sistemas de reconocimiento (Попова, 2020). En esa línea, FINTES-Agro se concibe como una capa de interoperabilidad y no como una nueva autoridad supranacional: las certificaciones nacionales conservan su validez jurídica y el pasaporte organiza la información en un formato comparable para que otra institución determine equivalencias con menor carga documental, ampliando la portabilidad de los reconocimientos digitales para personas en movilidad siempre que se preserven la supervisión humana y la gobernanza ética (Keevy et al., 2026).

Se propone un piloto de doce meses en un corredor agrícola con movilidad estacional, iniciando con tres perfiles: cosecha y selección; empaque e inocuidad básica; y coordinación de cuadrilla. Los indicadores mínimos serían el porcentaje de participantes que concluye la evaluación, el tiempo promedio de certificación, la tasa de credenciales verificadas por empleadores, el número de revisiones solicitadas y resueltas, la continuidad laboral, el acceso a formación complementaria, la percepción de utilidad y la ausencia de incidentes de uso indebido de datos, desagregando resultados por sexo, lengua y condición de movilidad sin exponer identidades. Dado que en América Latina y el Caribe la evidencia sobre la eficacia de las microcredenciales aún es limitada y, en ocasiones, mixta, el piloto deberá acompañarse de medidas explícitas de calidad, pertinencia y evaluación de impacto (Fernández et al., 2025). La implementación requiere además formación de evaluadores, unidades móviles, materiales visuales, interpretación lingüística y mecanismos de atención presencial, así como sostenibilidad financiera: el costo no debe trasladarse íntegramente al trabajador, por lo que se combinan fondos

públicos, aportes sectoriales, cooperación internacional y cuotas institucionales reguladas, evitando que el pago condicione el resultado de la evaluación.

Debilidades y límites de la propuesta

El modelo presenta cuatro límites principales. Primero, es una propuesta documental y todavía no cuenta con validación empírica en campo. Segundo, la aceptación de una microcredencial depende de la confianza de empleadores e instituciones; la tecnología no crea reconocimiento por sí sola (Попова, 2020). Tercero, trasladar la lógica de créditos académicos a competencias laborales exige decisiones normativas que varían por país e institución. Cuarto, los sistemas digitales pueden excluir a personas con baja conectividad o alfabetización y generar riesgos de vigilancia. Estas limitaciones obligan a evitar afirmaciones de validez universal. FINTES-Agro no sustituye permisos migratorios, contratos, títulos profesionales, certificaciones oficiales ni procedimientos de revalidación cuando la ley los exige. Su alcance es metodológico: organizar una ruta de reconocimiento basada en evidencias, facilitar interoperabilidad y reducir cargas innecesarias. La eficacia jurídica y laboral solo podrá determinarse mediante pilotos, acuerdos institucionales y evaluación independiente.

Conclusiones

El objetivo del capítulo se cumple al proponer un modelo flexible que conecta reconocimiento de aprendizajes previos, estándares ocupacionales, transferencia de unidades de aprendizaje y credenciales digitales verificables. La propuesta convierte la experiencia agrícola migrante en una ruta documentada: identifica lo que la persona sabe hacer, lo compara con criterios públicos, evalúa mediante desempeño y evidencias, emite logros parciales y conserva un historial portable bajo control del titular.

El análisis confirma que la flexibilidad solo es legítima cuando se acompaña de rigor. La ausencia de un diploma no justifica presumir incompetencia, pero tampoco autoriza certificaciones automáticas. La justicia sociolaboral exige evaluación

pertinente, dictámenes motivados, posibilidad de revisión, protección de datos, accesibilidad lingüística y separación entre certificación y control migratorio. SATCA ofrece una lección útil contra la revalidación burocrática: reconocer resultados y esfuerzo de aprendizaje puede facilitar trayectorias móviles. Su aplicación al trabajo debe ser indirecta y jurídicamente delimitada. Las competencias laborales requieren estándares y evaluación rigurosa; del mismo modo, Open Badges aporta interoperabilidad técnica, pero su valor depende de la calidad del emisor, la evidencia y la aceptación institucional.

Como continuidad, se recomienda validar el modelo mediante investigación-acción en un corredor agrícola, comparar resultados entre perfiles ocupacionales y estudiar sus efectos sobre contratación, salarios, continuidad laboral y acceso a formación. También será necesario desarrollar protocolos de protección de datos, evaluar accesibilidad para personas con baja alfabetización y negociar acuerdos de reconocimiento entre organismos certificadores de distintos países.

Referencias bibliográficas

Aerne, A., Giuliano, B., & Favella, A. (2025). Alternative Credentials As Social Policy: A Lifecourse Perspective on Skill Certification for Disadvantaged Groups. *IRIS Research Product Catalog* (Sapienza University of Rome). https://hdl.handle.net/11573/1762171

Ahsan, K., Akbar, S., Kam, B., & Abdulrahman, M. D. (2023). Implementation of micro-credentials in higher education: A systematic literature review. *Education and Information Technologies, 28*(10), 13505–13540. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11739-z

Ashizawa, S., Ziguras, C., & Yonezawa, A. (2024). Convergence or fragmentation? Recent developments in recognition of microcredentials and their impact on higher education in Asia and the Pacific. *Journal of International Cooperation in Education, 26*(1), 116–130. https://doi.org/10.1108/jice-11-2023-0031

Brown, M., Mhichíl, M. N. G., Beirne, E., & Lochlainn, C. M. (2021). The Global Micro-credential Landscape: Charting a New Credential Ecology for Lifelong Learning. *Journal of Learning for Development, 8*(2), 228–254. https://doi.org/10.56059/jl4d.v8i2.525

Cedefop. (2018). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. KETlib (University of Piraeus). https://ketlib.lib.unipi.gr/xmlui/handle/ket/1168

Desmarchelier, R., & Cary, L. J. (2022). Toward just and equitable micro-credentials: an Australian perspective. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*(1), 25. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00332-y

Fernández, R., Arias Ortiz, E., Prada, M. F., Rosas-Shady, D., & Rucci, G. (2025). *Micro-credentials and Short Courses in Latin America and Caribbean Region*. Inter-American Development Bank. https://doi.org/10.18235/0013902

Francia, A., Mariani, S., Adduce, G., Vecchiarelli, S., & Zambonelli, F. (2023). Digital Management of Competencies in Web 3.0: The C-Box® Approach. *Future Internet, 15*(11), 350. https://doi.org/10.3390/fi15110350

Ha, N. T. N., Spittle, M., Watt, A., & Dyke, N. V. (2022). A systematic literature review of micro-credentials in higher education: a non-zero-sum game. *Higher Education Research & Development, 42*(6), 1527–1548. https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2146061

Keevy, J., Bateman, A., Manoharan, H. E., Molokwane, P., Lastra, R., Mlotshwa, H. F., Paterson, A., Ramchurun, R., Ravaioli, S., Shiohira, K., Doetinchem, S. von, & Warren, K. (2026). Beyond Qualifications Frameworks: Large Language Models and the Future of Global Skills Recognition. European *Journal of Open Distance and E-Learning, 28*(1). https://doi.org/10.65043/eurodl.162

Looney, J., & Santibañez, B. (2021). Validation of non-formal and informal learning to support disadvantaged learners: Alternative assessments. *European Journal of Education, 56*(3), 439–453. https://doi.org/10.1111/ejed.12469

Meghnagi, M., & Tuccio, M. (2022). *The recognition of prior learning. In OECD social employment and migration working papers.* https://doi.org/10.1787/2d9fb06a-en

OECD. (2023). *Micro-credentials for lifelong learning and employability. In Education policy pointers*. OECD. https://doi.org/10.1787/9c4b7b68-en

Pastore, S., Delville, A., Colosimo, M., Scardigno, F., & Manuti, A. (2023). With Equity in Mind: A Systematic Review of Recognition Practices for Migrants and Refugees in the European Context. *CINECA IRIS Institutional Research Information System (University of Bari Aldo Moro), 10*(1), 71–85. https://doi.org/10.1177/23476311221143003

Rodríguez, M. A. R., & Urrego, L. Y. T. (2013). *Análisis sobre la pertinencia cultural y organizacional de los modelos de certificación por competencias implementados en México y Colombia.* In reponame: Expeditio Repositorio Institucional UJTL. https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/4024

Sánchez Escobedo, P., & Martínez Lobatos, L. (2011). El Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) en México: origen, seguimiento y prospectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2*(4), 123–134. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.4.40

Souto-Otero, M., & Villalba, E. (2015). Migration and validation of non-formal and informal learning in Europe: Inclusion, exclusion or polarisation in the recognition of skills? *International Review of Education, 61*(5), 585–607. https://doi.org/10.1007/s11159-015-9516-7

UNESCO, Chakroun, B., & Keevy, J. (2018). *Digital credentialing: implications for the recognition of learning across borders*. https://doi.org/10.54675/sab08911

Varadarajan, S., Koh, J. H. L., & Daniel, B. K. (2023). A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: learners, employers, higher education institutions and government. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 13. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00381-x

Попова, Н. В. (2020). How to facilitate the recognition of skills of migrant workers: guide for employment services providers. https://www.voced.edu.au/content/ngv:88220

Conclusiones

Los capítulos del libro convergen en una misma conclusión: el reconocimiento sin fronteras es viable cuando la interoperabilidad técnica se subordina a la justicia educativa y la confianza se construye con estándares verificables. De los análisis jurídicos, teóricos, sectoriales y de gobernanza se desprende una **ruta de implementación en cinco fases del marco FINTES**: *consenso normativo y glosario común*, apoyado en la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones de la UNESCO y el Convenio de Buenos Aires, con una definición única de reconocimiento, equivalencia, revalidación, movilidad, microcredenciales, calidad, trazabilidad y justicia educativa; *pilotos sectoriales*, con la certificación sociolaboral agrícola y la odontología iberoamericana como casos iniciales que generen evidencia empírica; *institucionalización*, mediante burós profesionales por sectores —el Buró Iberoamericano de Especialistas en Odontología como primer referente— y acuerdos interinstitucionales de reconocimiento mutuo; *despliegue tecnológico y de gobernanza*, con infraestructura interoperable, pasaporte verificable y el modelo SICC de inteligencia estratégica; y *monitoreo y salvaguardas éticas*, con indicadores de tiempo promedio de reconocimiento, tasa de movilidad efectiva y equidad geográfica en el acceso, vigilando que el sistema no reproduzca jerarquías epistémicas, exclusión digital, fraude documental, sesgos algorítmicos o decisiones discriminatorias. FINTES no pretende eliminar al Estado ni a los organismos reguladores: aspira a rediseñar la relación entre confianza institucional, calidad verificable y derecho de toda persona a aprender y moverse. Queda abierta la agenda empírica que los propios capítulos formulan: medir el impacto de las credenciales digitales sobre la equidad, comparar la gobernanza interoperable en América Latina y evaluar la aceptación de los mecanismos por parte de las autoridades nacionales.

Glosario de términos

Las definiciones siguientes son de uso obligatorio y uniforme en todos los capítulos del volumen. Donde el corpus del libro mostraba variaciones de uso, la definición adoptada es la que aquí se fija, para evitar ambigüedades entre capítulos.

Apostilla (apostille). Certificado expedido por la autoridad competente del Estado de origen de un documento público, conforme al Convenio de la Apostilla de 1961, que acredita la autenticidad de la firma, la calidad en que actuó la persona signataria y, en su caso, la identidad del sello o timbre. No acredita el contenido, la validez sustantiva ni la calidad académica de la credencial (HCCH, 1961). Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado. (1961).

Calidad (calidad verificable) *(quality / verifiable quality)*. Eje del marco FINTES: conjunto de criterios públicos y transparentes —estándares, evaluación rigurosa, evidencia demostrable— sobre los cuales se reconoce una cualificación o competencia. En el volumen opera como condición de la confianza: la legitimidad del reconocimiento depende de la calidad verificable, no de la frontera administrativa de origen. El reconocimiento basado en criterios claros, justos y transparentes es, justamente, uno de los principios que la Convención Mundial de la UNESCO hace vinculantes para sus Estados parte (Yusoff, 2024).

Certificación por competencias (competency-based certification). Modalidad de evaluación y reconocimiento que determina si una persona demuestra resultados de aprendizaje o desempeño profesional conforme a estándares de competencia establecidos, a partir de evidencias válidas, suficientes, auténticas y vigentes. Puede integrar observación o evaluación práctica en el lugar de trabajo,

portafolios de evidencias, entrevistas, pruebas de desafío e informes de terceros o pares. Como vía complementaria a la revalidación documental, no presupone incompetencia ante la ausencia de un diploma ni habilitan certificaciones automáticas: exige una valoración verificable del desempeño frente a los criterios aplicables (OIT, 2020). Organización Internacional del Trabajo. (2020).

Cédula profesional *(professional license / registration).* Cédula profesional. Documento oficial expedido por la Secretaría de Educación Pública, por conducto de la Dirección General de Profesiones, que acredita el registro de un título o grado académico y produce efectos de patente para el ejercicio profesional y la identificación de la persona profesionista. En México, su obtención se vincula principalmente con el registro formal del título ante la autoridad competente; por ello, su posesión acredita la formalidad administrativa de la formación, sin constituir por sí sola una evaluación actualizada, directa e independiente del desempeño o de las competencias profesionales reales (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1945)

Credencial digital verificable / pasaporte de credenciales *(verifiable digital credential / credential passport).* Representación digital de un logro de aprendizaje con metadatos que permiten verificar emisor, fecha, nivel y tipo de evaluación sin requerir contacto con la institución emisora. En el volumen se concibe bajo control del titular, acumulable y portable entre jurisdicciones. La definición internacional de referencia exige que estos metadatos —identidad del titular, organismo emisor, fecha de emisión, horas de estudio, valor crediticio, tipo de evaluación y forma de participación— sean transparentes para que la credencial sea verificable y confiable (Bozkurt & Brown, 2022).

Equivalencia *(equivalence).* Grado de correspondencia entre cualificaciones de distintos sistemas educativos, en términos de nivel, resultados de aprendizaje y calidad. En el volumen se distingue la equivalencia rígida —asimilación mecánica de un título extranjero a uno nacional, que reproduce desigualdades materiales y

simbólicas del reconocimiento justo, que admite reconocimiento parcial cuando existen diferencias sustanciales, tal como prevé la Convención Mundial de la UNESCO (Teter & Wang, 2021).

FINTES. Sigla de la Federación Internacional de Especialistas, entidad privada, autónoma e independiente que declara realizar procesos de validación, registro, certificación y respaldo de estudios, especialidades y competencias de profesionales en distintos países. Por su naturaleza privada, sus certificaciones y registros no equivalen por sí mismos a la homologación, revalidación o habilitación profesional emitida por una autoridad estatal competente; sus efectos dependen del ordenamiento jurídico y de la autoridad reguladora del país donde se pretenda ejercer (Federación Internacional de Especialistas (2018).

Homologación (homologation). Proceso de reconocimiento formal mediante el cual una autoridad competente valora una cualificación o estudios cursados en otro sistema educativo y determina su correspondencia para fines de continuidad académica o ejercicio profesional. En este volumen, el término se emplea en un sentido crítico para referirse al modelo administrativo de asimilación documental que exige comparar títulos extranjeros con credenciales nacionales predefinidas; por ello, se utiliza como equivalente operativo de revalidación o equivalencia rígida. Esta acepción crítica corresponde a la perspectiva analítica del volumen, no a una definición jurídica universal. La UNESCO promueve, en contraste, procedimientos de reconocimiento justos, transparentes y no discriminatorios, que pueden considerar cualificaciones, estudios parciales y aprendizajes previos (UNESCO, 2019).

Interoperabilidad *(interoperability).* Capacidad de sistemas, estándares y repositorios de credenciales (p. ej., Open Badges) para intercambiar y validar información entre jurisdicciones e instituciones. Constituye la dimensión técnica del paradigma FINTES: sin interoperabilidad no hay trazabilidad posible ni reconocimiento confiable a escala global.

Justicia educativa *(educational justice)*. Horizonte normativo del marco: equidad en el acceso al reconocimiento, protección de poblaciones en situación de desventaja y no reproducción de jerarquías epistémicas entre instituciones, regiones y economías educativas. Se corresponde con el principio de la Convención Mundial según el cual el reconocimiento debe ser justo, transparente, oportuno y no discriminatorio para todas las personas (Isiaka et al., 2026; Yusoff, 2024).

Microcredencial *(micro-credential)*. Registro de los resultados de aprendizaje que una persona ha adquirido tras una experiencia de aprendizaje breve, evaluados con arreglo a criterios transparentes y claramente definidos por una entidad confiable, y que puede acumularse o combinarse con otras cualificaciones verificadas (Bozkurt & Brown, 2022). Es un término paraguas que abarca certificados, insignias (badges), licencias y aprobaciones (Orman et al., 2023), y constituye la unidad de certificación del modelo FINTES-Agro, donde se concibe acumulable y portable bajo control del titular. La literatura coincide en caracterizarla como una certificación más breve que los programas de grado, adicional, alternativa o complementaria a una cualificación formal (Varadarajan et al., 2023).

Movilidad (académica y profesional) *(academic and professional mobility)*. Desplazamiento de estudiantes y profesionistas entre países —y entre sectores formativos— con fines de estudio o ejercicio profesional. El volumen propone una movilidad "sin fronteras administrativas", basada en confianza, calidad y justicia educativa más que en legalización documental. El propio orden normativo global la ha colocado en el centro del mandato de la Convención Mundial de la UNESCO, concebida como instrumento para una movilidad inclusiva, regulada con criterios justos y no discriminatorios (Isiaka et al., 2026).

PROFETIT. Sistema privado de validación y certificación académica internacional, presentado por sus promotores como un Buró Universal de Profesionistas Titulados del Mundo. Su finalidad declarada es registrar, validar y facilitar la consulta de estudios de educación superior y credenciales profesionales mediante una

plataforma de alcance internacional, asociada a servicios como la Visa Educativa Mundial. Por su carácter privado, el registro o certificación emitida por PROFETIT no sustituye por sí misma los procedimientos oficiales de reconocimiento, revalidación, homologación, apostilla, colegiación o habilitación para ejercer una profesión regulada; tales efectos dependen de la legislación y de las autoridades competentes en cada país (PROFETIT, 2018).

Reconocimiento (de cualificaciones) *(recognition of qualifications).* Acto formal por el que una autoridad u organismo acepta el valor de una cualificación obtenida en otro sistema para fines académicos o laborales. En el marco FINTES se fundamenta en la confianza pública y la calidad verificable, y se sujeta a los principios de la Convención Mundial de la UNESCO: derecho de toda persona a que su cualificación sea evaluada, procedimientos claros, rápidos, no discriminatorios y asequibles, decisiones informadas y con posibilidad de apelación, y medidas contra el fraude documental (Yusoff, 2024). La Convención, primer instrumento jurídicamente vinculante de alcance global en la materia, obliga a evaluar las cualificaciones de manera transparente, justa, oportuna y no discriminatoria (Andersen & Feldt, 2024; Isiaka et al., 2026).

Reconocimiento de aprendizajes previos *(recognition of prior learning).* Valoración de competencias adquiridas en contextos formales, no formales e informales, cuando no existen títulos o documentos que las acrediten. Los instrumentos de la UNESCO exigen procedimientos para evaluar el aprendizaje previo incluso ante la ausencia de documentos que lo evidencien, y para garantizar evaluaciones justas y oportunas (Teter & Wang, 2021).

Revalidación (validation / nostrification). Procedimiento administrativo mediante el cual una autoridad educativa competente reconoce y otorga validez oficial, total o parcial, a estudios realizados en el extranjero, al determinar su correspondencia con los estudios o niveles del sistema educativo nacional. Puede ser requisito para la continuación de estudios y, según la profesión y la jurisdicción

aplicable, para avanzar en trámites de habilitación o ejercicio profesional. En este volumen, se analiza como parte de una lógica de reconocimiento predominantemente documental; la certificación por competencias puede complementarla al aportar evidencia verificable de desempeño, pero no la sustituye cuando la legislación exige el reconocimiento estatal formal (Secretaría de Educación Pública (2000); UNESCO, 2019).

Trazabilidad *(traceability)*. Capacidad de seguir íntegramente la cadena de emisión, modificación y verificación de una credencial —origen, emisor, fecha y validez— desde su otorgamiento hasta su uso, lo que garantiza su integridad y permite detectar fraude documental. Junto a la interoperabilidad, es condición técnica del reconocimiento mutuo en el marco FINTES.