



Planteamiento para la aplicación de la metodología propuesta en la primera fase del proyecto de gestión y organización de comunidades académicas



TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
ANTECEDENTES	5
I. MARCO REFERENCIAL	6
2.1. Marco normativo	6
2.2. Marco conceptual	8
2.2.1. Calidad de la educación superior desde el enfoque de pertinencia	8
2.2.2. Medición de la pertinencia de la educación superior	10
2.2.3. Hecho territorial	12
2.3. Marco metodológico.....	14
2.3.1. <i>Etapas 1: Análisis y caracterización de dinámicas territoriales</i>	15
2.3.2. <i>Etapas 2: Contraste con agendas suprarregionales</i>	17
2.3.3. <i>Etapas 3: Construcción de una oferta académica territorialmente pertinente</i>	20
3. ENFOQUE METODOLÓGICO PARA LOS ENCUENTROS REGIONALES POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO	22
3.1. Propósito y alcance	22
3.2. Principios metodológicos	22
3.3. Recolección, sistematización y uso de la información	23
3.4. Articulación entre encuentros regionales y nacional.....	23
4. PREPARACIÓN DE LOS ENCUENTROS REGIONALES: EL EQUIPO NACIONAL.....	24
4.1. Definición de los expertos y profesionales	25
4.2. Construcción de los Planes de acción de las comunidades académicas con enfoque territorial	25
4.3. Identificación y selección de dinamizadores para los encuentros regionales	29
4.4. Revisión de agendas	30
5. ENCUENTROS REGIONALES: TALLER PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA TRANSFORMACIÓN TERRITORIAL.....	31
5.1. Estructura metodológica del encuentro regional: El Taller.....	31
5.2. Desarrollo del taller	33
5.1.1 Etapa 1: Contextualización.....	33
5.1.2 Etapa 2: Identificación de necesidades y expectativas territoriales	33
5.2.3. Etapa 3: Diseño colectivo de una oferta académica pertinente	37
6. PROTOCOLO DE SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	44
CONCLUSIONES	50
7. BIBLIOGRAFÍA	52

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Lógica interna del diseño curricular basado en teoría del cambio	21
Gráfico 2. Organigrama del equipo responsable del proyecto	24
Gráfico 3. Estructura metodológica del taller	32
Gráfico 4. Cartelera perfil de egreso	39
Gráfico 5. Cartelera curricular, banco de estrategias, adhesivos simbólicos	40
Gráfico 6. Cartelera de recursos	41

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Normativa vigente Educación Superior y relación con enfoque territorial	7
Tabla 2. Relación entre hechos territoriales y etapas 1 y 2	14
Tabla 3. Líderes expertos, por área de conocimiento	25
Tabla 4. Directorio de actores claves	26
Tabla 5. Criterios nivel de madurez	26
Tabla 6. Dimensiones nivel de madurez	26
Tabla 7. Formulario digital "Categorización de hechos territoriales"	34
Tabla 8. Símbolos adhesivos	36
Tabla 9. Definición de hecho territorial	37
Tabla 10. Adhesivos de validación	41
Tabla 11. Indicadores de Impacto	43
Tabla 12. Clasificación de datos	44
Tabla 13. Correspondencia de fuentes de información, formato y dimensión	44
Tabla 14. Aspecto, preguntas y condiciones de norma a las que corresponden, Cartografía	45
Tabla 15. Eje, preguntas y condiciones de norma a las que corresponden, Dimensión 1	45
Tabla 16. Eje, preguntas y condiciones de norma a las que corresponden, Dimensión 2	46
Tabla 17. Eje, preguntas y condiciones de norma a las que corresponden, Dimensión 3	46
Tabla 18. Eje, preguntas y condiciones de norma a las que corresponden, Dimensión 4	47
Tabla 19. Procedimientos según el tipo de vacío de información identificado	48
Tabla 20. Ficha de sistematización Encuentro Regional	48
Tabla 21. Ficha de sistematización Cartografía territorial	48
Tabla 22. Ficha de sistematización Diseño de perfil de egreso	49
Tabla 23. Ficha de sistematización Aspectos curriculares	49
Tabla 24. Ficha de sistematización Recursos e infraestructura	49
Tabla 25. Ficha de sistematización Evaluación de impactos	50
Tabla 26. Ficha de síntesis analítica del Encuentro	50

INTRODUCCIÓN

El presente documento constituye la propuesta metodológica para la ejecución de la segunda fase del proyecto “organización y gestión de comunidades académicas y la territorialización de la oferta de educación superior en Colombia, con especial énfasis en la flexibilidad y la internacionalización del currículo”, orientada a implementar la metodología del documento de “Comunidades académicas que transforman territorios” para construir una prospectiva de oferta de educación superior pertinente desde los territorios.

Esta propuesta se construye para dar continuidad a los desarrollos de la primera fase del proyecto, con base en el texto referido, que aportó los fundamentos teóricos y el diseño metodológico para la territorialización de la oferta de educación superior en Colombia, resultado del trabajo colaborativo con seis comunidades académicas en igual número de ciudades del país. En este documento se plantea el procedimiento para adaptar operativamente esa metodología para el desarrollo de diez encuentros regionales -uno por cada área de conocimiento de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)-y un encuentro nacional para validación y análisis interdisciplinar de resultados.

El diseño metodológico que se propone se estructura en torno a las tres etapas definidas en la primera fase del proyecto, en primer lugar, el análisis colectivo y la caracterización de las dinámicas territoriales; segundo, el contraste de esas dinámicas con las agendas suprarregionales de carácter regional, nacional e internacional; y tercero, el diseño colectivo de una oferta de educación superior pertinente para los territorios. Estas tres etapas se articulan a lo largo de los instrumentos, actividades y dispositivos participativos descritos, asegurando la coherencia metodológica con el trabajo adelantado en la fase anterior.

El documento se organiza en cuatro secciones, la primera desarrolla el marco referencial que fundamenta la propuesta. La segunda describe el proceso preparatorio para el desarrollo de los encuentros regionales, incluyendo la construcción de los planes de acción de las comunidades académicas y la selección y formación de los equipos dinamizadores. En la tercera, cuarta y quinta sección se presenta el diseño metodológico detallado de los encuentros regionales, sus principios orientadores, la estructura del taller y los mecanismos de recolección, sistematización y uso de la información producida. En la sexta sección se presenta el protocolo para la sistematización y análisis de la información, además de los criterios clave a considerar para la construcción de la prospectiva de educación superior por área de conocimiento. Finalmente, se proponen las conclusiones que surgieron de la organización metodológica del proyecto y consideraciones a tomar en cuenta en su ejecución.

ANTECEDENTES

La territorialización de la educación superior puede entenderse como el proceso mediante el cual las instituciones de educación superior diseñan, ejecutan y evalúan su oferta académica en estrecha articulación con las realidades sociales, culturales, ambientales, económicas, científicas y políticas de los territorios donde operan. Lejos de ser una mera localización geográfica de programas, la territorialización implica una transformación de la relación entre la institución y su entorno, en la cual el territorio deja de ser un escenario neutro de operación y se convierte en un sujeto activo del proceso formativo, investigativo y de extensión.

El documento Marco Teórico Metodológico para la Territorialización de la Educación Superior en Colombia, elaborado a partir del trabajo con comunidades académicas de seis áreas de conocimiento priorizadas durante los encuentros nacionales de septiembre y octubre de 2025, sintetiza este proceso en tres etapas. La primera de ellas, denominada análisis y caracterización de dinámicas territoriales, busca comprender las condiciones específicas de las poblaciones a partir de seis variables: social, cultural, ambiental, económica, científica y política. Esta etapa incluye además el diagnóstico del ecosistema de actores del territorio mediante el modelo de análisis influencia-interés de Gardner, y el levantamiento de necesidades y expectativas a través de técnicas cualitativas y cuantitativas como encuestas, entrevistas y grupos focales.

La segunda etapa, denominada contraste de las dinámicas territoriales con las agendas suprarregionales, busca articular el conocimiento territorial obtenido en la primera con los marcos estratégicos de desarrollo a distintas escalas. Esta articulación implica el análisis de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Planes de Desarrollo, documentos de política pública sectoriales y otros planes vigentes, así como de las agendas regionales reflejadas en los Planes de Desarrollo Departamentales y Municipales, los Planes de Ordenamiento Territorial, los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial y los Planes Regionales de Competitividad e Innovación, etc.

La tercera etapa, corresponde al diseño colectivo de una oferta académica pertinente. Es importante señalar que, aunque las tres etapas son secuenciales, su robustez depende crucialmente de la solidez metodológica con que se realicen las dos primeras. En particular, un diseño curricular pertinente no puede formularse sin un diagnóstico riguroso de las dinámicas territoriales ni sin un contraste claro con las prioridades nacionales e internacionales.

Ahora bien, el marco metodológico vigente plantea, para estas dos primeras etapas, una serie de acciones cuyo desarrollo operativo requiere instrumentos analíticos específicos. Identificar dinámicas poblacionales, formas de vida, identidades culturales, relaciones con los ecosistemas, actividades económicas, capacidades científicas y configuraciones políticas; mapear actores y clasificarlos por influencia e interés; aplicar técnicas de levantamiento primario; y luego contrastar todo ese conocimiento con un conjunto extenso de agendas nacionales, regionales e internacionales constituye una tarea analíticamente compleja. Es

precisamente en este punto donde la metodología de hechos territoriales aporta una respuesta procedimental probada.

Finalmente, la tercera etapa se enfoca en el diseño curricular con enfoque territorial, a partir de relaciones causales basadas en teoría del cambio, que permiten abordar las condiciones de calidad establecidas por normativa nacional.

I. MARCO REFERENCIAL

El marco referencial del presente informe metodológico constituye el soporte conceptual, normativo y operativo sobre el cual se sustenta la implementación de la segunda fase del proyecto *Comunidades Académicas que Transforman Territorios*. Su propósito es ofrecer una arquitectura coherente que articule los fundamentos normativos, las elaboraciones conceptuales y las decisiones metodológicas y procedimentales que orientan el desarrollo de los diez encuentros regionales por área de conocimiento y el encuentro nacional previstos para la construcción participativa de una prospectiva pertinente de la oferta de educación superior desde los territorios.

Este marco se organiza en tres secciones complementarias, en primer lugar, el marco normativo, que recoge el conjunto de disposiciones legales, reglamentarias y de política pública que regulan la educación superior en Colombia y orientan el aseguramiento de la calidad. En segundo lugar, el marco conceptual, que precisa las nociones, categorías y referentes teóricos que estructuran la lectura del proyecto y posibilitan una interpretación común de las comunidades académicas conformadas por los actores territoriales participantes. En tercer lugar, el marco metodológico y procedimental, mediante las fases que orientan el proceso de territorialización de la oferta académica.

La articulación de los tres elementos del marco referencial responde a la necesidad de garantizar coherencia entre la normativa que regula la educación superior, los conceptos que orientan su comprensión y los procedimientos que permiten implementar una propuesta de territorialización de la oferta académica.

2.1. Marco normativo

El sistema normativo colombiano de aseguramiento de la calidad de la educación superior constituye el punto de partida obligado para esta propuesta. Desde la Ley 30 de 1992, que estableció la educación superior como servicio público, hasta el Acuerdo 01 de 2025 del CESU, que amplía el enfoque de acreditación hacia una noción integral de resultados medidos por su impacto territorial, el marco regulatorio ha evolucionado progresivamente hacia la pertinencia como criterio central de calidad. El Decreto 1330 de 2019 y el Decreto 0529 de 2024 son los instrumentos que están directamente relacionados con este proyecto, pues exigen que los programas respondan a las necesidades del contexto regional y facilitan la creación de oferta académica en territorios con menor cobertura. En conjunto, estas normas no solo delimitan las condiciones dentro de las cuales se inscribe la propuesta metodológica, sino que le otorgan respaldo regulatorio explícito a sus objetivos. La Tabla a continuación sintetiza los instrumentos revisados, su origen institucional y su relevancia específica para la territorialización de la oferta de educación superior en Colombia.

Tabla 1. Normativa vigente Educación Superior y relación con enfoque territorial

Área	Norma	Instancia	Aspectos claves de la norma	Relación con el proyecto (pertinencia, cobertura o territorialización)
Marco general del sistema de educación superior	Ley 30 de 1992	Congreso de la República	• Organiza y regula el servicio público de la educación superior en Colombia. • Define la autonomía universitaria para que las instituciones de educación superior puedan darse sus directivas, organizar sus programas académicos y administrar sus recursos. • Determina las funciones sustantivas de las instituciones: docencia, investigación y extensión o proyección social. • Establece el deber del Estado de velar por la calidad del servicio educativo.	Se enfoca en la ampliación de la cobertura, desde la definición de la naturaleza de la educación como servicio público, hasta hacerlo más procedimental, a través del reconocimiento de varios tipos de IES o la extensión regional.
	Ley 1188 de 2008	Congreso de la República	• Regula el registro calificado de los programas académicos de educación superior en Colombia. • Define las condiciones de calidad que deben cumplir las instituciones para crear y ofrecer programas académicos, con el propósito de asegurar que la formación impartida cumpla con estándares mínimos de calidad. • Establece que el registro calificado tiene una vigencia determinada y debe renovarse periódicamente, previa verificación del cumplimiento de dichas condiciones. • Fortalece los mecanismos de evaluación, seguimiento y control del Estado sobre la oferta académica.	• Permite la construcción pertinente de posibles programas académicos o iniciativas formativas que puedan surgir del trabajo con los territorios, considerando las condiciones de calidad que deben cumplirse. • Condiciones de justificación, aspectos curriculares, relación con el sector externo, investigación, siempre con un enfoque claro de coherencia con el entorno. • Primeros elementos de ampliación de cobertura, registro calificado por lugar de desarrollo, nuevos programas.
	Decreto 1075 de 2015	Presidencia de la República	• Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, que compila y organiza en un solo cuerpo normativo las disposiciones reglamentarias relacionadas con el sistema educativo colombiano. • Facilitar la consulta, aplicación y comprensión de la normativa que regula la educación en sus distintos niveles, incluyendo educación preescolar, básica, media y superior. • En el ámbito de la educación superior, el decreto reúne y reglamenta aspectos relacionados con el registro calificado, aseguramiento de la calidad, funcionamiento de programas académicos, inspección y vigilancia, entre otros temas	• Proporciona el marco normativo general dentro del cual se desarrollan los procesos de calidad académica. • Garantiza que los resultados del proyecto se alineen con la estructura normativa vigente del sector educación. • Profundiza sobre las condiciones de calidad que ha determinado la Ley 1188 de 2008 e incluye elementos clave para la ampliación de cobertura como modalidades, calidad en los lugares de desarrollo.
Sistema de aseguramiento de calidad en educación superior	Decreto 1330 de 2019	Presidencia de la República	• Reglamenta el proceso de registro calificado de los programas de educación superior en Colombia y actualiza el modelo de aseguramiento de la calidad. • Busca fortalecer la calidad, pertinencia y mejora continua de la educación superior, promoviendo una mayor articulación entre la planeación institucional, los procesos académicos, la gestión de recursos y los resultados de formación, investigación y extensión. • Establece las condiciones que deben cumplir las instituciones para la creación, oferta y renovación de programas académicos, organizadas principalmente en dos componentes: condiciones institucionales y condiciones de programa. • Establece que las instituciones deben demostrar que sus programas responden a necesidades del contexto social, cultural, científico, tecnológico y productivo, tanto a nivel regional como nacional. De esta forma, se busca que la oferta académica contribuya al desarrollo regional, la solución de problemáticas locales y la formación de talento humano pertinente, evitando la creación de programas desconectados de las realidades y oportunidades del contexto donde se implementan.	• Promueve la articulación entre las necesidades del territorio y la oferta académica, permitiendo que las instituciones desarrollen programas pertinentes para el contexto.
	Decreto 0529 de 2024	Presidencia de la República	• Modifica disposiciones del Decreto 1075 de 2015 con el fin de actualizar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, especialmente en lo relacionado con el registro calificado de los programas académicos. • Promueve un modelo más flexible y pertinente para la oferta académica, reconociendo la diversidad territorial del país y facilitando que las instituciones puedan solicitar el registro calificado de programas en distintos municipios o territorios en un mismo trámite, con el propósito de ampliar la cobertura y responder a las necesidades del contexto regional.	Promueve una oferta académica más pertinente para los territorios y facilita la creación de programas en regiones con menor cobertura educativa, fortaleciendo la relación entre educación superior y desarrollo regional.
	Acuerdo 01 de 2025	Consejo Nacional de Educación	• Redefine los principios y criterios de la acreditación, fortaleciendo el enfoque en la pertinencia, el mejoramiento continuo y la confianza en los sistemas internos de	• Favorece al proyecto porque se reconoce desde la normativa que la calidad educativa también se mide por

Área	Norma	Instancia	Aspectos claves de la norma	Relación con el proyecto (pertinencia, cobertura o territorialización)
		Superior CESU	aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior. • Promueve un modelo más flexible y contextualizado, alineado con estándares internacionales y con las realidades de los territorios. Con ello se busca fortalecer la cultura de calidad, la autorregulación institucional y la contribución de la educación superior al desarrollo social y territorial del país.	el impacto social y la relación de las instituciones con su entorno. • Reconocimiento de la diversidad territorial de la educación superior en Colombia; articulación de la calidad con el desarrollo territorial; participación de comunidades académicas y actores territoriales. • Le da mucho valor a la evaluación de impactos de los programas, específicamente, a los resultados formativos con impacto en contextos reales. • Se fortalecen los Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad (SIAC). Confianza en las instituciones.
Política pública y desarrollo territorial en educación superior	Plan rural de educación superior - Estrategia de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial. Julio de 2018.		• Pertinencia de la oferta académica en relación con el contexto territorial. Los programas deben responder a dinámicas sociales, económicas y productivas propias de cada región. • Reconocimiento de brechas territoriales en educación superior, especialmente en acceso, cobertura y permanencia en zonas rurales. Se evidencia que la oferta educativa no llega de forma equitativa a los territorios. • Participación de actores territoriales en la construcción de estrategias educativas. Se propone mesas de trabajo con actores sociales, productivos y académicos para identificar prioridades de formación.	• Necesidad de proyectos que busquen articular la educación superior con las necesidades de los territorios. • Reconocimiento de las particularidades territoriales y de las necesidades locales para la construcción de estrategias. • Encuentros territoriales y construcción colectiva de estrategias académicas.
	Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva - 2013		• Lineamientos conceptuales que responde a las necesidades del contexto social, cultural y económico mediante la explicación de defensiones como educación inclusiva, los principios y como se relaciona esto con calidad, pertinencia, equidad y participación social.	• Pertinencia y transformación del entorno mediante la participación y diálogo de saberes.

Fuente: elaboración propia.

Estos elementos son fundamentales para construir la prospectiva de educación superior en Colombia, en tanto corresponden con el camino que se debe seguir para crear, mantener y evaluar cualquier programa académico en Colombia.

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Calidad de la educación superior desde el enfoque de pertinencia

La calidad de la educación superior se ha convertido en un eje central del debate educativo contemporáneo; sin embargo, su definición no es única ni universalmente aceptada. Se trata de un concepto que integra distintas perspectivas que pueden complementarse, algunas enfocadas en resultados y eficiencia, otras en la percepción de la comunidad y otras en la pertinencia frente a los contextos y territorios. En este marco, la calidad deja de entenderse como un estándar uniforme y se asume como una noción que se construye en función de las condiciones institucionales, las demandas sociales y las particularidades de cada entorno.

En décadas recientes, la calidad en educación superior se ha definido, en buena medida, como la capacidad de cumplir estándares y expectativas, tanto nacionales como internacionales. Autores como Velásquez y otros (2019), Díaz-Romero y otros (2025) e instituciones como el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, señalan que la calidad se logra gracias al esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir con sus funciones (docencia, investigación y extensión), con criterios de rendimiento académico, gestión y resultados. Este enfoque se vincula con los sistemas de seguimiento y evaluación y con la idea de que la calidad es un concepto multidimensional, dinámico y contextual, que integra a los actores internos y también al entorno social y económico.

Más recientemente, la discusión se ha desplazado hacia la experiencia de aprendizaje y los resultados para los estudiantes, no solo hacia los procesos institucionales. En este aspecto, es indispensable mencionar los aportes de Garbanzo (2007) para América Latina, quien es precursor de los estudios sobre satisfacción estudiantil asociada con el rendimiento académico, la permanencia y la reducción de la deserción, lo que refuerza la idea de que la calidad no es solo estructura, sino que debe vincular los resultados para el estudiante. Otros autores, como Vargas-Morales (2013), Surdez y otros (2018) o Arriagada-Poblete (2023) subrayan que la calidad debe tener al estudiante en el centro, a través de distintos indicadores, como progreso académico, satisfacción, empleabilidad, aprendizajes significativos y desarrollo de competencias para la vida y el trabajo.

En este marco, se aborda la excelencia multidimensional a partir de la relación entre calidad y excelencia con criterios como empleabilidad, experiencias de aprendizaje excepcionales, responsabilidad social e impacto en desarrollo local y nacional.

De manera complementaria a la evaluación de calidad con base en la perspectiva del estudiante, se ha consolidado un enfoque que vincula la calidad con la capacidad de las instituciones para responder a las necesidades de su entorno, considerando que los contextos son diversos y que la evaluación plenamente estandarizada puede llegar a ignorar los esfuerzos por atender necesidades particulares. Este enfoque, denominado “fitness for purpose” o “aptitud para lograr el propósito”, se centra en conocer si la institución o el programa cumple con los objetivos que ella misma se propuso (misión, visión, objetivos de programa, estándares internos); y se complementa con el concepto de “fitness of purpose” o “validez de los propósitos”, que valora la alineación de los fines institucionales con las necesidades externas. En este sentido, la calidad no solo depende de que la institución funcione bien, sino de que lo que hace tenga sentido social y territorial, lo que refuerza la importancia de la pertinencia como criterio central de la calidad en educación superior.

En relación con lo anterior, Cardona-Rodríguez y otros (2016) plantean el concepto de comprehensive pertinence o “pertinencia integral”, definida a partir de dos dimensiones: pertinencia interna y externa. La primera está relacionada con cómo responde la institución a sus propios principios, misiones, objetivos, estructura curricular, organización académica y procesos de producción y transmisión del conocimiento. De esta manera, se evalúa si la universidad funciona de manera consistente con su propia racionalidad académica y con sus referentes epistemológicos. La pertinencia externa, por su parte, está enfocada en la relación con el entorno, por ejemplo, con el mercado laboral, sectores productivos, Estado, ciudadanía y sociedad civil. Así, se pregunta si la educación superior responde a las demandas sociales, culturales y económicas más allá del mero rendimiento cuantitativo o competitividad mercantil.

Esta discusión adquiere especial relevancia en América Latina, donde la desigualdad social, la diversidad cultural y las brechas de acceso configuran un escenario complejo y cambiante. En este contexto, la pertinencia emerge como la dimensión que otorga sentido profundo a la calidad, pues no basta con formar profesionales competentes, sino que deben articular el conocimiento con los procesos de transformación social y con los territorios que, finalmente, son quienes sostienen a la universidad.

Carlos Tünnermann ha sido clave para conceptualizar la relación entre calidad y pertinencia en la educación superior contemporánea. El autor subraya que la calidad no puede reducirse al cumplimiento de estándares internos, sino que debe articular la capacidad de la institución para responder a las demandas del entorno y, así, contribuir al desarrollo social y territorial. Tünnermann

(1998, 2008, 2012), sostiene que la pertinencia requiere que las instituciones revisen y reposicionen su misión, sus programas y su vinculación con el contexto, mientras que la calidad demanda la consolidación de procesos de enseñanza, investigación y gestión de alto nivel. En este sentido, se plantea que la calidad es inseparable de la equidad y la pertinencia, de modo que la educación superior solo puede considerarse verdaderamente de calidad cuando resulta pertinente para las necesidades de la sociedad y eficaz en la generación de competencias y conocimientos significativos.

En la misma línea, Vessuri (1996) plantea que la educación superior debe responder a las transformaciones profundas de las sociedades latinoamericanas, cuestionando si las instituciones universitarias se ajustan realmente a las realidades y necesidades de sus contextos. Por su parte, Narváez (2005) subraya la importancia de la responsabilidad social del conocimiento y la necesidad de que la educación superior incorpore la pertinencia como eje central de sus finalidades, vinculando la formación con la cultura, la ciudadanía y el desarrollo social. En el contexto colombiano, Lozano Plazas y otros (2024) refuerza esta discusión al proponer un modelo de educación superior con impacto socialmente relevante, así, la pertinencia se entiende como la capacidad de los programas y las instituciones para generar transformaciones concretas en la vida de las personas y de las comunidades, consolidando así la pertinencia como criterio esencial de la calidad educativa.

Con base en lo anterior, se concluye que el concepto de pertinencia es de carácter multidimensional, sin embargo, al aplicar el enfoque territorial a este concepto, no lo limita, por el contrario, lo que permite es situar las dimensiones en una escala territorial específica.

Por tanto, la apuesta por la territorialización de la educación superior en Colombia, no puede lograrse sin el diálogo con el entorno, el reconocimiento de sus particularidades, la respuesta a sus demandas y la potencialización de sus fortalezas, con el fin de contribuir, de manera efectiva, al desarrollo equitativo y sostenible de los territorios. Este enfoque tiene varios retos, entre ellos, la medición de la pertinencia desde sus distintas dimensiones, la incorporación de las necesidades del contexto o el logro de la legitimidad de los programas académicos ofrecidos.

2.2.2. Medición de la pertinencia de la educación superior

La medición de la pertinencia de la educación superior debe partir de un criterio conceptual claro: la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas efectivamente hacen, en coherencia con aportes como el de Toosi y otros (2021, p.1), que declaran que “la medición y evaluación es una de las herramientas más importantes para determinar la calidad de cualquier programa educativo, lo cual puede ser base para la toma de decisiones de reforma, revisión o cierre”. En este sentido, la UNESCO (1998) señala que la pertinencia se mide comparando las expectativas sociales, económicas y culturales con las funciones, *outputs* y resultados de la universidad, lo que exige normas éticas, capacidad crítica y vinculación con los problemas reales del entorno. Tünnermann (2000), por su parte, amplía esta idea al definir que la medición no puede reducirse a indicadores económicos, sino que debe incluir equidad, responsabilidad social y contribución al desarrollo.

Para concretar este criterio, la medición de la pertinencia requiere un modelo de indicadores multidimensionales que capturen la coherencia entre la oferta institucional y la demanda social en sus diferentes planos. Más allá de una medición puntual, la pertinencia de la educación superior debe entenderse como un proceso continuo de evaluación y mejora, articulado con los sistemas de aseguramiento y acreditación. En esta línea, Beneitone (2019) señala que la pertinencia debe evaluarse periódicamente mediante un enfoque sistémico y participativo, que articule datos

institucionales, opinión de egresados, empleadores y comunidades, además de evidencia de impacto social y territorial (Beneitone, 2019). La evaluación de la pertinencia puede basarse, entonces, en tres dimensiones: educativa, económica y social, a través de un conjunto de indicadores interrelacionados. Así, la pertinencia se configura como un criterio complejo de calidad, que se revisa, actualiza y ajusta a partir de la comparación entre lo esperado socialmente y lo efectivamente realizado por la institución, articulando planificación, evaluación y mejoramiento institucional.

El valor social añadido (VSA)

El valor social añadido de un programa de educación superior se entiende como el impacto social neto que dicho programa genera en la resolución o atenuación de un problema social específico, medido a través de un índice construido con indicadores de cambio en condiciones de vida, bienestar, participación ciudadana, salud, educación u otros ámbitos definidos. Este valor se calcula comparando la situación de los grupos de interés antes y después de la intervención del programa, ajustando por factores externos, y permite mostrar cuánto de la mejora observable puede atribuirse a la acción formativa, investigativa y de extensión del programa. En este sentido, el valor social añadido se convierte en un criterio operativo de la pertinencia social de la educación superior, más allá de resultados académicos o indicadores económicos de empleabilidad.

Existen algunas aproximaciones al concepto, como el trabajo de Pérez y Blanquicett (2017), que determinan que el valor agregado es un indicador de pertinencia social universitaria, vinculando el aprendizaje con efectos en movilidad social, inclusión y bienestar. En esa línea, la noción de valor social añadido sugiere que la universidad no solo transmite conocimiento, sino que incrementa el bienestar, la cohesión y las capacidades de las comunidades con las que se vincula. A partir de estos aportes, el VSA se puede conceptualizar como el impacto neto que dicho programa genera en la resolución o atenuación de un problema social específico, medido a través de un índice que incorpore cambios observables en condiciones de vida, participación, salud, educación u otros ámbitos priorizados por la comunidad y la institución.

El aseguramiento de la pertinencia en la educación superior requiere comprender que este concepto se manifiesta en las dimensiones académica y científica, social y cultural, ambiental, política, territorial y económica-laboral; reconocer esta diversidad permite a las instituciones diseñar estrategias más ajustadas a las necesidades de sus estudiantes, comunidades y territorios. Sin embargo, estas estrategias deben estar soportadas por una medición sistemática que permita identificar los impactos reales de la formación, la investigación y la extensión sobre los distintos contextos. De esta manera, medir la pertinencia se convierte en una herramienta estratégica para la mejora continua, la toma de decisiones informada y la consolidación del valor público de la educación superior.

En correspondencia con lo anterior, el Acuerdo 01 de 2025 del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, profundiza la necesidad de la medición de impactos y la lectura situada de cada institución en su contexto territorial, en consonancia con tendencias internacionales que vinculan la calidad con la contribución a un futuro sostenible y justo y con el bienestar colectivo. En este horizonte se incorpora el concepto de valor social añadido (VSA), entendido como el impacto social que la educación superior genera en la atenuación de problemas específicos de su entorno, medido a partir de cambios observables en las condiciones de vida, la participación, la salud, la educación u otros ámbitos priorizados por la comunidad y la institución.

Para operacionalizar este enfoque y traducirlo en una ruta de identificación de prospectivas pertinentes, se propone la declaratoria de hechos territoriales como instrumento metodológico que

permite caracterizar de manera situada las dinámicas, los actores, las potencialidades y las problemáticas de cada región y, así, proyectarlas hacia dos futuros posibles, el futuro tendencial, que describe lo que ocurriría de prolongarse las trayectorias actuales sin una intervención educativa orientada; y un futuro deseado, construido colectivamente por las comunidades académicas territorializadas, que expresa las transformaciones esperadas en términos de equidad, desarrollo y bienestar.

A partir de esta declaratoria, se incorpora la teoría del cambio como instrumento metodológico, en tanto permite enlazar, mediante relaciones causales explícitas, las necesidades territoriales actuales con el futuro deseado declarado, identificando los supuestos, las condiciones habilitantes y las acciones formativas, investigativas y de extensión que harían posible dicho tránsito. Esta articulación, a su vez, permite establecer líneas base sobre el estado actual de los territorios y definir indicadores de medición de resultado e impacto, con los cuales será posible valorar, en el tiempo, la contribución real de la oferta de educación superior al valor social añadido de cada región y, con ello, dar cumplimiento al estándar de calidad orientado al impacto que el Acuerdo 01 de 2025 establece como horizonte para el sistema.

2.2.3. Hecho territorial

El concepto de hecho territorial no es una construcción exclusivamente colombiana. La Declaración de Quito sobre Ciudades y Asentamientos Humanos Sostenibles para Todos, aprobada en el marco del congreso Hábitat III de 2016, ya invitaba a aplicar políticas de planificación urbana y territorial que incluyeran planes metropolitanos y entre ciudades y regiones, promoviendo mecanismos de cooperación intermunicipal y alianzas entre zonas rurales y urbanas sobre la base de los territorios funcionales. Dependiendo del país, estos asuntos relevantes que implican una oportunidad o una amenaza para el desarrollo sostenible y que se presentan en dos o más entidades territoriales reciben distintos nombres: desafíos metropolitanos, temas de agenda metropolitana, asuntos metropolitanos, fenómenos metropolitanos o, como en Colombia, hechos metropolitanos y hechos regionales.

En Colombia, el concepto se incorporó por primera vez en la Ley 128 de 1994, mediante la cual se expidió la Ley Orgánica de las Áreas Metropolitanas. Posteriormente, la Ley 1625 de 2013 lo desarrolló entendiendo los hechos metropolitanos como aquellos fenómenos económicos, sociales, tecnológicos, ambientales, físicos, culturales, territoriales, políticos o administrativos que afecten o impacten simultáneamente a dos o más de los municipios que conforman el Área Metropolitana. Con la Ley 1962 de 2019, también conocida como Ley de Regiones, el concepto se extendió al ámbito departamental bajo la figura de hechos regionales, definidos como fenómenos territoriales que por su naturaleza poblacional y espacial trascienden las escalas de gobierno local y departamental en materias de competencias, inversión, planeación y ejecución de proyectos. Finalmente, la Ley 2199 de 2022, que desarrolla el artículo 325 de la Constitución Política y expide el régimen especial de la Región Metropolitana Bogotá-Cundinamarca, profundiza el desarrollo conceptual y procedimental de los hechos metropolitanos para el caso particular de esta entidad asociativa de régimen especial.

Este concepto es relevante, en primer lugar, porque no se restringe a las dinámicas negativas o problemáticas, ya que un hecho territorial puede ser tanto una amenaza como una oportunidad. En segundo lugar, la noción de afectación, impacto o beneficio sobre un número plural de entidades territoriales introduce el criterio de supramunicipalidad como elemento definitorio. En tercer lugar, el énfasis en la mayor efectividad de la acción coordinada justifica la necesidad de un tratamiento especializado y conjunto.

Por su parte, el CIDER desarrolló, en el marco del trabajo conjunto con el Centro de Estudios de la Orinoquia, una metodología propia para la identificación de hechos regionales. Esta metodología, formulada inicialmente en 2017 y consolidada en el cuaderno regional dedicado al tema, organiza el proceso en tres pasos sucesivos: la identificación del problema mediante la identificación de hechos regionales a partir de literatura y normativa existente y su validación con actores locales; la identificación de factores clave mediante la caracterización de los hechos regionales identificados, incluyendo el análisis DOFA con la participación de actores locales; y la construcción de escenarios tendenciales y deseados que conducen, finalmente, a la extracción de lineamientos para una visión prospectiva del ordenamiento territorial.

Aunque hechos regionales y hechos metropolitanos presentan diferencias en cuanto a su escala y a sus parámetros específicos de declaratoria, comparten un núcleo conceptual y procedimental común que permite hablar de una metodología general de hechos territoriales. Este núcleo común incluye la lectura del territorio a partir de fenómenos cuya causalidad trasciende los límites locales, el análisis de interdependencias funcionales entre entidades, la validación con actores y la articulación con marcos de planeación de orden superior. En consecuencia, es este núcleo común contiene todos los elementos mencionados en las etapas 1 y 2 de la territorialización de la educación superior.

Relación entre hechos territoriales y etapas 1 y 2

Las convergencias entre hechos territoriales y las dos primeras etapas de la metodología se presentan en al menos cinco dimensiones: el enfoque, la unidad de análisis, las dimensiones del análisis, la lógica de articulación multiescalar y la finalidad transformadora.

La primera convergencia se manifiesta en el enfoque bottom-up que ambas metodologías comparten. La estrategia de territorialización de la educación superior se autodefine explícitamente como un proceso de enfoque bottom-up, una herramienta estratégica para identificar, de manera participativa, las oportunidades y necesidades del territorio. La metodología de hechos territoriales, por su parte, opera bajo una lógica análoga, dado que, el ejercicio inicia con la identificación de fenómenos concretos que se manifiestan en el territorio y que afectan a sus habitantes y no con prescripciones formuladas desde instancias centrales. En ambos casos el territorio es el punto de partida del análisis y no su destinatario pasivo.

La segunda convergencia se da en la unidad de análisis. Tanto la territorialización de la educación superior como la metodología de hechos territoriales toman como referente fenómenos territoriales complejos cuya causalidad, manifestación y posible solución trascienden los límites político-administrativos, lo que implica comprender el territorio bajo lógicas funcionales. En el caso de la educación superior, una necesidad formativa rara vez se limita a un municipio, debido a que, las vocaciones productivas de una subregión, las brechas formativas de una población étnica, los desafíos ambientales de una cuenca hidrográfica o las dinámicas culturales de un corredor turístico se manifiestan en territorios funcionales que no coinciden con los límites administrativos. La metodología de hechos territoriales fue concebida precisamente para abordar este tipo de fenómenos suprarregionales.

La tercera convergencia se observa en las dimensiones que ambas metodologías reconocen como constitutivas del análisis territorial. La estrategia de territorialización propone seis variables: social, cultural, ambiental, económica, científica y política. La Ley 2199 de 2022, en su definición de hechos metropolitanos, refiere dinámicas económicas, sociales, ambientales o territoriales, y la Ley 1625 de 2013 amplía el catálogo a dimensiones tecnológicas, físicas, culturales, políticas y administrativas. En

consecuencia, Las seis variables de la fase I de la metodología de territorialización pueden analizarse igualmente desde el abordaje de los hechos territoriales.

La cuarta convergencia es la lógica de articulación multiescalar. La estrategia de territorialización plantea, en su segunda etapa, el contraste de las dinámicas locales con agendas regionales, nacionales e internacionales. La metodología de hechos territoriales, en su análisis del parámetro de alcance territorial y en su examen de las interdependencias y relaciones supramunicipales, requiere igualmente situar el fenómeno en una matriz de relaciones que excede su ámbito inmediato. Tanto en una como en otra, el territorio se entiende como un nodo de relaciones que se extienden hacia escalas superiores y que solo cobran sentido pleno cuando se las analiza en esa red más amplia.

La quinta y última convergencia es la finalidad transformadora. La estrategia de territorialización busca, en última instancia, la construcción de una oferta académica que impulse transformaciones sociales, culturales, ambientales, económicas, políticas y científicas en los territorios. La metodología de hechos territoriales tiene como propósito evidenciar posibles soluciones que faciliten, a partir de un modelo de gobernanza colaborativa y multinivel, la definición de planes, políticas y programas que mitiguen los problemas o el impacto de las situaciones identificadas a través de la acción coordinada. Ambas metodologías son, en esencia, instrumentos para pasar del diagnóstico a la acción transformadora.

2.3. Marco metodológico

La estrategia metodológica de territorialización plantea tres etapas secuenciales y articuladas. La primera consiste en el análisis colectivo y la caracterización de las dinámicas territoriales; la segunda, en el contraste de dichas dinámicas con las agendas suprarregionales; y la tercera, en el diseño colectivo de una oferta académica pertinente. Estas etapas se desarrollan bajo un enfoque bottom-up, es decir, que parte de la lectura situada del territorio para arribar a definiciones programáticas en materia de educación superior.

En este sentido, las necesidades formativas y las oportunidades de desarrollo en educación superior, cuando se leen desde un enfoque territorial, tienen la misma naturaleza que los fenómenos para los cuales la metodología de hechos territoriales fue diseñada. Es decir, son fenómenos cuya causalidad, manifestación y posible solución sobrepasan los límites político-administrativos, involucran a varios actores, requieren articulación entre instituciones y demandan intervenciones coordinadas en el mediano y el largo plazo. Por esta razón, los instrumentos analíticos creados para gestionar esos fenómenos territoriales pueden usarse también para diagnosticar y planificar una prospectiva para la oferta de educación superior con criterio territorial.

Más allá de las convergencias conceptuales ya mencionadas, esta metodología presenta una correspondencia operativa con la etapa 1 y 2 de la estrategia metodológica para la territorialización de la educación superior que puede sintetizarse en la siguiente tabla comparativa, la cual ilustra cómo cada paso previsto en la estrategia de territorialización encuentra un homólogo procedimental directo en la metodología de hechos territoriales.

Tabla 2. Relación entre hechos territoriales y etapas 1 y 2

Estrategia de territorialización de la ES	Metodología de hechos territoriales	Observación
Análisis del contexto a partir de las seis variables (social, cultural,	Definición del fenómeno mediante caracterización de su naturaleza	Las seis variables corresponden a las dimensiones constitutivas de los

Estrategia de territorialización de la ES	Metodología de hechos territoriales	Observación
ambiental, económica, científica, política)	económica, social, ambiental, científica, de gobernanza, etc.	hechos territoriales según la Ley 2199 de 2022 y la Ley 1625 de 2013.
Diagnóstico del ecosistema de actores mediante el modelo de Gardner (matriz influencia-interés)	Identificación de actores con competencia sobre el hecho como parte del parámetro de organización institucional	Ambos exigen mapear actores con criterio de relevancia y capacidad de influencia institucional.
Levantamiento de necesidades y expectativas con técnicas primarias (encuestas, entrevistas, grupos focales)	Validación con actores locales (CIDER) y mesas interinstitucionales e intersectoriales (RMBC)	Comparten la lógica de construcción y validación participativa del diagnóstico territorial.
Contraste con agendas nacionales, internacionales y regionales	Análisis del parámetro de alcance territorial y de las interdependencias supramunicipales	Ambos requieren situar el fenómeno en escalas superiores a la local.
Análisis comparativo de pertinencia académica frente a vocaciones o expectativas territoriales	Análisis del parámetro de beneficio multiactor y de eficiencia económica	Ambos buscan justificar la pertinencia de la intervención frente a las dinámicas del territorio.

Fuente: elaboración propia

La tabla anterior muestra que cada acción metodológica prevista en las Etapas 1 y 2 de la estrategia de territorialización tiene un correspondiente operativo en la metodología de hechos territoriales. En este sentido, existe una relación de orden conceptual y procedimental. En las dos secciones siguientes se desarrolla en detalle esta correspondencia para cada una de las dos etapas en cuestión.

2.3.1. Etapa 1: Análisis y caracterización de dinámicas territoriales

La Etapa 1 de la estrategia de territorialización busca comprender las condiciones específicas de las poblaciones mediante un análisis de las características, necesidades y oportunidades específicas de cada territorio donde la institución proyecta ofrecer educación superior. Esta etapa contempla tres acciones principales que se examinan a continuación.

Análisis del contexto y proyección del territorio.

La primera acción de la Etapa 1 consiste en analizar el contexto y la proyección del territorio a partir de seis variables: social, cultural, ambiental, económica, científica y política. Cada una de ellas se define con precisión en el marco metodológico de territorialización. La variable social refiere a las dinámicas de población, formas de vida, acceso a educación, salud y prioridades públicas que organizan la vida colectiva; la cultural, a las identidades, creencias y prácticas que dan sentido y cohesión a una comunidad; la ambiental, a la relación de las comunidades con los ecosistemas, el uso de recursos y la exposición a riesgos ambientales; la económica, a la producción, empleo, ingresos y actividades que sostienen la economía local; la científica, a las capacidades para generar conocimiento, innovar y resolver problemas mediante investigación; y la política, a la participación, distribución del poder y compromiso institucional con la equidad y la democracia.

En la metodología de hechos territoriales, este análisis corresponde sustancialmente al paso de definición del fenómeno. Según la Guía Metodológica para la Identificación y Declaración de los Hechos Metropolitanos, esta etapa consiste en la explicación de la problemática, situación o realidad que está ocurriendo de manera descriptiva y que posee una causalidad identificada y cuantificable. Es importante analizar el fenómeno en el tiempo, tanto en su evolución como en la proyección de las variables que se encuentren, según la disponibilidad de información. La caracterización técnica del fenómeno debe describir su naturaleza (económica, social, ambiental, territorial), el tipo de dinámicas

que genera o afecta, así como la problemática o la oportunidad que representa para el conjunto de actores involucrados.

La ventaja operativa de adoptar este enfoque es que provee un esquema procedimental claro para realizar la caracterización. En lugar de inventariar las variables de manera estática, la metodología de hechos territoriales obliga a identificar la problemática o la oportunidad concreta, a analizar su evolución temporal, a presentar sus variables explicativas y a proyectar su comportamiento futuro. Es decir, transforma una descripción potencialmente plana del territorio en una narración dinámica con causas, manifestaciones y proyecciones, mucho más útil para fundamentar decisiones sobre oferta académica.

Diagnóstico del ecosistema de actores y organización institucional

La segunda acción de la Etapa I corresponde al diagnóstico del ecosistema de actores del territorio. El marco metodológico de territorialización propone, para este efecto, identificar comunidades, organizaciones, sectores productivos, gremios, instituciones educativas, instituciones sociales, redes académicas y sociales relevantes en el territorio. La clasificación de dichos actores se realiza mediante el modelo de Gardner de análisis influencia-interés, que organiza a los actores en una matriz dos por dos donde se distinguen actores clave.

En la metodología de hechos territoriales, esta acción encuentra su correspondiente en el parámetro de organización institucional al incorporarlo como uno de los cinco parámetros constitutivos del análisis. Este parámetro permite evaluar si el soporte institucional y administrativo que exige la atención del fenómeno corresponde a la entidad asociativa correspondiente como la instancia más idónea para entender y solucionar la situación identificada. La operacionalización de este parámetro requiere seleccionar del universo de actores involucrados aquellos que intervienen o tienen competencia sobre el hecho a declarar.

En la metodología de hechos territoriales, esta misma acción se realiza a través uno de los cinco criterios fundamentales que se deben analizar al estudiar un hecho territorial. Esta relación permite evaluar si las instituciones encargadas de actuar sobre ese fenómeno tienen la capacidad y la autoridad necesarias para hacerlo. Llevar este parámetro a la práctica supone revisar todos los actores que de algún modo se relacionan con el fenómeno y quedarse solo con aquellos que, por su rol o por mandato legal, pueden intervenir directamente sobre él. Es en últimas, un filtro que ayuda a distinguir a quienes pueden actuar de quienes simplemente se ven afectados o tienen interés.

Al traducir esta correspondencia al ámbito de la educación superior, el mapeo de actores no es solamente un ejercicio descriptivo sino un instrumento de gobernanza colaborativa para la sostenibilidad de la oferta académica. Las instituciones educativas, las organizaciones sociales, los sectores productivos, las autoridades territoriales y los liderazgos comunitarios identificados como actores clave, simultáneamente, aquellos cuya concurrencia se requiere para garantizar tanto el diseño pertinente de los programas como su implementación y sostenibilidad. Adoptar el lenguaje y los criterios de la organización institucional propios de los hechos territoriales aporta a la territorialización de la educación superior una conexión natural con las instancias de planeación territorial existentes, evitando duplicidades de esfuerzo y favoreciendo la articulación con los esquemas de gobernanza ya establecidos.

Análisis e identificación necesidades y expectativas con actores clave del territorio

La tercera acción de la Etapa I consiste en analizar y sustentar necesidades y expectativas con actores clave del territorio, mediante el uso de fuentes primarias. El marco metodológico de territorialización propone, para este efecto, tres técnicas principales: encuestas, entrevistas y grupos focales. Cada una de ellas implica la definición de objetivos, la identificación y selección de participantes, el diseño de instrumentos, la aplicación y la sistematización analítica.

La metodología de hechos territoriales, particularmente en su versión CIDER, incorpora la validación con actores locales como un elemento estructural en cada uno de sus tres pasos. La metodología prevé la validación de los hechos regionales identificados con actores locales, la validación de la caracterización mediante DOFA con actores locales, y la validación de los escenarios tendenciales y deseados con actores locales. La guía metropolitana, por su parte, contempla la realización de mesas interinstitucionales e intersectoriales cuando sean requeridas para obtener visiones desde los diferentes frentes y nutrir la definición y posteriores pasos del proceso.

La conjunción de ambas orientaciones metodológicas enriquece sustancialmente el ejercicio participativo previsto en la Etapa I. Adoptar la metodología de hechos territoriales para esta acción significa, en términos prácticos, no limitarse a la aplicación de instrumentos de levantamiento de información, sino integrarlos en un dispositivo deliberativo más amplio que asegure la legitimidad social del diagnóstico territorial.

Adicionalmente, conviene subrayar que la participación de actores locales que propone la metodología de hechos territoriales es un mecanismo de coproducción del conocimiento sobre el territorio. Esta lógica coincide plenamente con la afirmación que hace el marco de territorialización de la educación superior cuando indica que el diseño de programas académicos debe ser con y para las comunidades. En consecuencia, la adopción metodológica defiende una de las premisas filosóficas de la territorialización, en el sentido de que el conocimiento sobre el territorio no se extrae sino que se construye con sus habitantes.

2.3.2. Etapa 2: Contraste con agendas suprarregionales

La Etapa 2 de la estrategia de territorialización busca articular el conocimiento territorial obtenido en la primera etapa con los marcos estratégicos de desarrollo a distintas escalas, con el fin de comprender cómo las realidades locales se relacionan, convergen o divergen con las prioridades nacionales e internacionales. El propósito es contar con una visión comparada y prospectiva que oriente la definición de programas académicos pertinentes y territorialmente coherentes. Las cinco acciones previstas en esta etapa pueden organizarse, para efectos del análisis comparativo, en tres conjuntos: el contraste multiescalar propiamente dicho, la articulación con políticas sectoriales y el análisis de pertinencia académica.

Analizar las políticas y agendas nacionales e internacionales:

La primera acción de la Etapa 2 consiste en analizar las políticas y agendas nacionales e internacionales, revisando los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el Plan Nacional de Desarrollo, las Políticas de Educación Superior y Ciencia, Tecnología e Innovación, entre otras agendas relevantes. La tercera acción complementa este análisis identificando y contrastando las agendas regionales, examinando los Planes de Desarrollo Departamentales y Municipales, los Planes de Ordenamiento

Territorial, los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial, los Planes Regionales de Competitividad e Innovación, los Planes Ambientales Regionales y otras estrategias regionales vigentes.

En la metodología de hechos territoriales, este ejercicio de contraste multiescalar se corresponde con el análisis de los cinco parámetros de identificación, particularmente con los parámetros de alcance territorial y de organización institucional. El alcance territorial requiere presentar cómo el fenómeno repercute en dos o más entidades territoriales, establecer su ámbito geográfico a partir de las dinámicas existentes y presentar la relación funcional directa con los nodos territoriales relevantes. El parámetro de organización institucional, por su parte, exige situar el fenómeno en el sistema más amplio de actores con competencia, lo que implica reconocer las agendas que dichos actores ya están persiguiendo. Estos dos parámetros son especialmente relevantes es el análisis de las interdependencias, relaciones funcionales y relaciones suprarregionales de las estructuras territoriales. Este análisis, busca identificar las relaciones territoriales entre las entidades de manera que a través de ellas se explique el fenómeno que da origen al hecho territorial.

Sostenibilidad y articulación con políticas sectoriales

La segunda acción de la Etapa 2 consiste en incorporar el análisis de las políticas sectoriales vigentes que orientan el desarrollo del país en distintos campos de la acción pública. El marco metodológico de territorialización enumera, entre los instrumentos a considerar, los documentos CONPES relacionados con las condiciones territoriales identificadas, los cuales contienen las definiciones técnicas, los lineamientos de política y las metas con las que el Estado colombiano organiza su intervención sectorial. A este conjunto se suman los planes nacionales y las políticas decenales formuladas en áreas estratégicas como la educación, la ciencia, la tecnología y la innovación, el desarrollo productivo, la competitividad y la inclusión social, así como las políticas formuladas por los ministerios y entidades competentes para los sectores específicos en los que se inscriben las vocaciones productivas y las apuestas estratégicas de cada territorio. Todos estos instrumentos constituyen el marco de referencia con el cual la oferta de educación superior debe dialogar para garantizar su pertinencia y su articulación efectiva con las apuestas nacionales de transformación.

En la metodología de hechos territoriales, esta acción se corresponde con el análisis del parámetro de sostenibilidad establecido en la Ley 2199 de 2022. Aunque tradicionalmente este parámetro ha sido leído desde su dimensión ambiental, su contenido conceptual es sustantivamente más amplio y permite evaluar si el fenómeno identificado y la respuesta institucional propuesta son sostenibles en términos de su articulación con el sistema de políticas públicas vigentes. La sostenibilidad, así entendida, no se limita a una dimensión ambiental aislada sino que designa la capacidad del fenómeno y de su tratamiento institucional para inscribirse coherentemente en el entramado de políticas que orientan la acción pública del país.

La adopción de esta correspondencia es particularmente valiosa porque incorpora la articulación sectorial como un parámetro estructural del análisis. En la práctica, una oferta académica que se examine bajo este parámetro debe demostrar que contribuye efectivamente se articula con los instrumentos de planeación sectorial que ya están operando en el territorio. Esto obliga a identificar las apuestas sectoriales en las que la oferta formativa se inscribe, los actores institucionales con los que debe coordinarse y los resultados concretos a los que se espera contribuir desde la formación profesional para el desarrollo de cada uno de los sectores priorizados en el territorio.

Pertinencia como beneficio multiactor

La quinta acción, de la Etapa 2, es el análisis comparativo de pertinencia académica, que busca cruzar las vocaciones productivas, culturales y ambientales de las regiones con las áreas del conocimiento y capacidades institucionales, identificando los campos académicos con mayor potencial de impacto y contribución al desarrollo sostenible.

En la metodología de hechos territoriales, estas dos acciones se corresponden con los parámetros de beneficio multiactor y eficiencia económica. El parámetro de beneficio multiactor exige evidenciar los efectos positivos o solución de problemas identificados en más de una de las entidades territoriales y sus comunidades, proyectando así los beneficios esperados, desagregados en tres categorías: ambientales, sociales y económicos. El parámetro de eficiencia económica busca mostrar cómo habrá un beneficio en la atención conjunta, generación de economías de escala o aglomeración y aprovechando los recursos disponibles en los territorios.

Aplicado a la educación superior, este análisis sostiene que una oferta académica no responde a las necesidades del territorio solamente porque se alinea con las vocaciones productivas. Lo hace también cuando demuestra que puede atender al mismo tiempo las necesidades de varios territorios funcionales, generando con ello economías de escala en la formación y justificando la coordinación entre múltiples actores desde el punto de vista de la eficiencia. Esta forma de entender la pertinencia, es lo que aporta el enfoque de hechos territoriales al proceso de territorialización de la educación superior.

También conviene tener en cuenta la lógica de construcción de escenarios que propone la metodología del CIDER, según la cual cada hecho regional da lugar a un escenario tendencial y a un escenario deseado. Aplicada al análisis de pertinencia académica, esta lógica prospectiva permite no solamente identificar las brechas y oportunidades que el territorio presenta hoy en materia formativa, sino proyectar los escenarios futuros sobre los cuales la oferta académica debe pronunciarse. La pertinencia, vista de esta manera, no responde solamente al presente del territorio, sino que también se orienta hacia el escenario deseado que sus actores quieren construir.

Ventajas de la adopción metodológica propuesta

La adopción de la metodología de hechos territoriales como instrumento operativo para las Etapas 1 y 2 de la estrategia de territorialización de la educación superior trae consigo, además de las correspondencias procedimentales ya analizadas, un conjunto de ventajas que conviene explicitar.

En primer lugar, se encuentra el soporte normativo del que dispone la metodología propuesta. A diferencia de instrumentos como el análisis FODA, los mapeos de actores genéricos o los ejercicios prospectivos no especializados, la metodología de hechos territoriales se inscribe en un marco legal compuesto por la Ley 128 de 1994, la Ley 1625 de 2013, la Ley 1962 de 2019 y la Ley 2199 de 2022. Este soporte aporta legitimidad institucional al ejercicio de territorialización y permite su articulación con los procesos de planeación territorial que ya operan en Colombia.

En segundo lugar, está la trayectoria procedimental que la metodología ha acumulado tras casi tres décadas de aplicación en el país. La guía de la Región Metropolitana Bogotá-Cundinamarca, publicada en abril de 2025, sintetiza experiencias previas en la identificación y declaratoria de hechos en áreas como la movilidad, la seguridad alimentaria, los servicios públicos, el desarrollo económico, el medio ambiente y el ordenamiento territorial. La metodología del CIDER, por su parte, ha sido aplicada en

distintos ejercicios de planeación regional con resultados documentados. Esta trayectoria se traduce en protocolos, formatos de documento técnico de soporte, criterios de validación y mecanismos de retroalimentación que pueden ser adaptados al ámbito de la educación superior.

En tercer lugar, se identifica la articulación con las instancias territoriales de planeación. Los hechos territoriales son objeto de declaratoria por parte de instancias regionales o metropolitanas formalmente constituidas. La adopción metodológica que aquí se propone permite que el diagnóstico para la territorialización de la educación superior dialogue con los hechos ya declarados por estas instancias, lo que evita duplicidades de análisis y facilita la concurrencia institucional. Una institución de educación superior que adopte este enfoque puede, por ejemplo, partir de los hechos metropolitanos ya declarados por la Región Metropolitana Bogotá-Cundinamarca como referencia inicial para identificar oportunidades de oferta formativa.

En cuarto lugar, el carácter cuantitativo y prospectivo del análisis. La metodología de hechos territoriales requiere medir interdependencias mediante métodos cuantitativos, presentar resultados con tablas, gráficos y mapas, evaluar la intensidad de las relaciones supramunicipales e identificar patrones de cooperación. La metodología del CIDER complementa este componente cuantitativo con la construcción de escenarios tendenciales y deseados, lo que añade una dimensión prospectiva al ejercicio. Adoptar este enfoque permite sustentar las decisiones sobre oferta académica con evidencia derivada del análisis territorial.

En quinto lugar, se encuentra el enfoque participativo. Tanto la guía metropolitana como la metodología del CIDER incorporan la validación con actores locales como un componente del proceso que se realiza en cada uno de sus pasos. La adopción de esta lógica para la territorialización de la educación superior permite que la voz de los actores territoriales que conforman las comunidades académicas esté presente a lo largo del ejercicio diagnóstico, en coherencia con el enfoque bottom-up que el marco de territorialización plantea.

La sexta y última ventaja es la capacidad de focalización que aporta la metodología. Una de las dificultades que suelen presentar los ejercicios de territorialización es la tendencia a generar diagnósticos extensos del territorio sin que ello se traduzca en decisiones programáticas. La metodología de hechos territoriales, en cambio, orienta el análisis hacia fenómenos delimitados, de alcance suprarregional y susceptibles de intervención coordinada.

2.3.3. Etapa 3: Construcción de una oferta académica territorialmente pertinente

La Etapa 3 toma como punto de partida los resultados que se obtienen en las Etapas 1 y 2, las cuales se abordan mediante la metodología de hechos territoriales. A partir de tales resultados, se implementa el marco que articula la teoría del cambio con las condiciones de calidad para la educación superior. Estas condiciones se establecen en la normativa de Colombia, en particular, en los Decretos 1075 de 2015, 1330 de 2019 y 529 de 2024. Asimismo, dichas condiciones operan simultáneamente como referente normativo, como marco ético y como herramienta de gestión. Además, desde el enfoque de la teoría del cambio, las condiciones de calidad se entienden como mecanismos que habilitan el aprendizaje en relación con los contextos territoriales. En coherencia con lo anterior, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2025) define la calidad como la correspondencia entre lo que la institución promete, lo que efectivamente realiza y los resultados que logra en los estudiantes y en el entorno.

Por su parte, la aplicación de este marco se desarrolla mediante trabajo colaborativo entre los actores académicos de las instituciones de educación superior y los actores sociales, empresariales y gubernamentales del territorio. De este modo, el proceso se configura como un ejercicio de co-creación que permite identificar los elementos para formular, ajustar, reformar e implementar la oferta académica. Asimismo, la teoría de cambio se organiza como una lógica causal que encadena varios momentos.

En primer lugar, el inicio de la cadena corresponde a las Etapas 1 y 2, las cuales conforman la base del diagnóstico. Sobre esta base, se definen los recursos e insumos, las acciones o estrategias de intervención, los resultados inmediatos que se observan durante el proceso de formación, los resultados intermedios que se vinculan con las capacidades del egresado y la transformación esperada, la cual recoge el cambio que los actores del territorio plantean como horizonte de la transformación. Por último, a esta cadena se incorpora la prueba acida o de factibilidad, la cual consiste en explicitar en cada momento los supuestos y los riesgos que se asocian al proceso.

De esta manera, cada componente de la teoría del cambio se articula con una o varias condiciones de calidad para la educación superior. En primer lugar, la transformación esperada se vincula con la justificación del programa. En segundo lugar, los resultados intermedios se conectan con el perfil de egreso, los resultados de investigación, innovación y creación, y los resultados del relacionamiento con el sector externo. En tercer lugar, los resultados inmediatos se asocian con los indicadores de aprendizaje, los indicadores de investigación y los indicadores del relacionamiento con el sector externo. En cuarto lugar, las acciones o estrategias de intervención se relacionan con las estrategias de pedagogía y didáctica, las estrategias para la investigación y las estrategias para el relacionamiento con el sector externo. En quinto lugar, los recursos e insumos se corresponden con los profesores, los medios educativos y la infraestructura física y tecnológica. Por último, la prueba de factibilidad se vincula con el contexto del territorio y el análisis de viabilidad.

Gráfico 1 Lógica interna del diseño curricular basado en teoría del cambio



Fuente: Estrategia metodológica para la territorialización de la educación superior, Fase 1 del proyecto comunidades académicas que transforman territorios.

Para finalizar, la lógica interna del diseño curricular basado en teoría de cambio muestra de manera sintética cómo las acciones formativas y los recursos institucionales se articulan con los resultados de aprendizaje y, finalmente, con las transformaciones territoriales esperadas (ver gráfico 1). Esta cadena causal no solo facilita la coherencia interna del programa académico, sino que también permite su evaluación ex ante, in situ y ex post, al ofrecer una ruta clara de verificación entre medios y fines al exponer las hipótesis de causalidad, las condiciones del contexto y los supuestos que sustentan la intervención (Funnell y Rogers, 2011). En consecuencia, mediante la articulación entre la caracterización del territorio que se desarrolla en las Etapas 1 y 2 mediante la declaratoria de hechos

territoriales y la co-creación de la oferta académica con los actores de los territorios mediante el diseño curricular basado en teoría del cambio, se obtiene una oferta académica pertinente territorialmente.

3. ENFOQUE METODOLÓGICO PARA LOS ENCUENTROS REGIONALES POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Los encuentros regionales y el encuentro nacional son escenarios clave para promover una reflexión pedagógica regional, en la que participen actores académicos, sociales, institucionales y productivos. A través de estos espacios, es posible recoger insumos relevantes para la toma de decisiones en la oferta educativa de educación superior regional por área de conocimiento. Estas orientaciones metodológicas se sustentan en enfoques participativos y de construcción colectiva del conocimiento. Como lo plantean Paulo Freire (1970) y Orlando Fals Borda (1987), el aprendizaje se construye a partir del diálogo y la experiencia, además de la importancia de producir conocimiento desde y con los territorios. En la misma línea, la UNESCO (2021) ha insistido en la necesidad de una educación superior pertinente, inclusiva y comprometida con el desarrollo sostenible.

3.1. Propósito y alcance

Orientar el diseño metodológico de los encuentros regionales y del encuentro nacional de la segunda fase del proyecto “Comunidades académicas que transforman territorios”, asegurando que las dinámicas propuestas favorezcan la reflexión pedagógica enfocada en el territorio y permitan recoger insumos relevantes sobre la oferta académica necesaria y pertinente en las regiones, especialmente en lo que concierne a perfiles de egreso, trayectorias formativas y modalidades educativas.

La encuentros regionales y nacionales permitirán:

- Analizar la pertinencia de la formación en relación con el territorio.
- Identificar competencias y perfiles de egreso requeridos.
- Reconocer trayectorias formativas posibles y sus principales barreras.
- Explorar modalidades educativas acordes a las condiciones del contexto.

3.2 Principios metodológicos

El diseño de los encuentros se fundamenta en los siguientes principios, de acuerdo con las consideraciones teóricas y metodológicas de Freire (1970) y Fals Borda (1970):

- Participación activa y horizontal: Se debe promover en los espacios la construcción colectiva del conocimiento, reconociendo en el diálogo a todos los participantes como actores clave del proceso.
- Reconocimiento de saberes territoriales: Los conocimientos y experiencias de los actores locales son fundamentales para comprender el contexto y orientar la formación, por tanto, las estrategias metodológicas y pedagógicas implementadas deben validar dichos aspectos en todos los participantes.
- Pertinencia territorial: Las discusiones deben estar orientadas a identificar las realidades del territorio, evitando enfoques homogéneos o descontextualizados.
- Construcción dialógica: Los encuentros son espacios para el intercambio de ideas, la reflexión conjunta y la construcción de una oferta educativa con pertinencia para cada región.
- Interdisciplinariedad: Se debe promover la participación de diferentes sectores, actores y sub áreas del conocimiento para abordar de manera integral los desafíos del territorio.

- Enfoque transformador: Los resultados de los encuentros deben contribuir a mejorar la oferta educativa en la región, permitiendo una mejor llegada a territorios históricamente rezagados y generando mayor impacto territorial.

En este proceso, el rol del equipo facilitador es fundamental, ya que debe propiciar las condiciones para el diálogo, promover la participación de todos los actores y cuidar que la conversación mantenga un hilo conductor. Esto implica, en muchos casos, saber escuchar, recoger las distintas voces y ayudar a organizar las ideas sin imponer una perspectiva. En coherencia con los planteamientos de Freire, se trata de propiciar un espacio en donde todos aprenden a través de la interacción.

De igual manera, la diversidad de actores es un elemento central en el diseño de los encuentros. La participación de Instituciones de Educación Superior (IES), sector productivo, organizaciones sociales y entidades públicas regionales y nacionales permite enriquecer la discusión. Esta interacción no siempre es sencilla, pero permiten abordar las complejidades territoriales de manera integral.

3.3. Recolección, sistematización y uso de la información

Uno de los retos más importantes en este tipo de procesos es lograr que las conversaciones que se dan en los encuentros no se pierdan, sino que se conviertan en insumos útiles para las orientaciones en educación superior pertinente con enfoque territorial. En ese sentido, la recolección de la información debe pensarse desde el inicio como parte integral del diseño metodológico. No basta con generar espacios de diálogo; es necesario contar con mecanismos que permitan capturar lo que allí sucede de manera organizada y significativa.

Durante el desarrollo de las actividades, la información emerge de múltiples formas: discusiones grupales, acuerdos, desacuerdos, ejemplos concretos y representaciones gráficas del territorio, como la cartografía social. Por ello, resulta importante combinar distintas formas de registro que permitan recoger esa riqueza sin reducirla. Las matrices, encuestas online o formatos previamente diseñados pueden ayudar en la recolección de información, mientras que la presencia de relatores permite conocer sobre proceso de discusión y de los matices que surgen en cada grupo. A esto se suman los registros gráficos como las cartografías sociales, que en muchos casos logran expresar de manera más clara las relaciones y dinámicas territoriales.

El paso siguiente es la sistematización, que implica organizar la información recogida para hacerla comprensible. Este proceso no es simplemente técnico; supone tomar decisiones sobre cómo agrupar los datos, qué categorías utilizar y cómo interpretar lo que se dijo en los encuentros. A medida que se avanza en la organización de la información, empiezan a aparecer elementos que permiten un análisis más profundo. Se identifican temas recurrentes, coincidencias entre actores, pero también diferencias que pueden ser importantes. Este análisis no debe perder de vista el carácter situado de la información; es decir, reconocer que lo que se plantea responde a contextos y áreas de conocimiento específicos que, por tanto, no siempre es posible generalizar sin considerar sus particularidades. En el capítulo 6 se desarrolla este aspecto con mayor profundidad.

3.4. Articulación entre encuentros regionales y nacional

Los encuentros regionales y el encuentro nacional deben entenderse como parte de un mismo proceso, en el que cada nivel cumple una función específica pero complementaria. Los encuentros regionales son, ante todo, espacios de escucha y reconocimiento del territorio. Allí se recogen las voces de los actores locales, se identifican necesidades concretas, se construyen lecturas situadas que

difícilmente podrían captarse desde una mirada centralizada y se hacen propuestas formativas de acuerdo con dichas necesidades. Sin embargo, para que estos aportes puedan dialogar entre sí, es necesario que exista cierta coherencia en la forma en que se recoge y organiza la información. Esto significa garantizar que haya elementos comunes que permitan comparar y articular los resultados de todos los encuentros regionales.

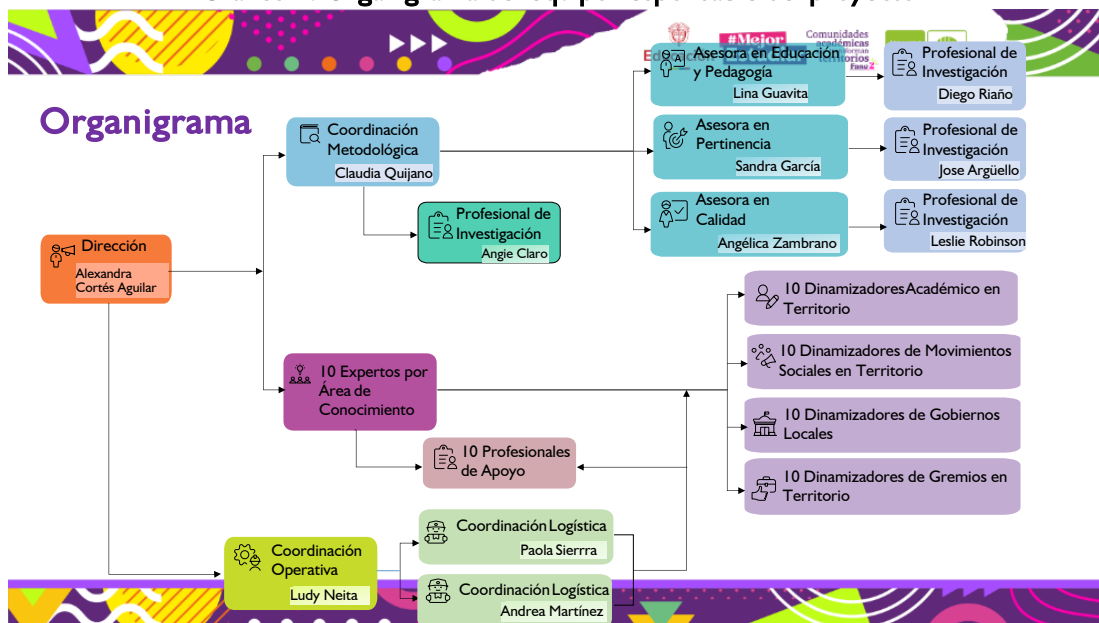
De esta manera, es posible avanzar hacia una visión más amplia que recoja tanto las similitudes como las diferencias entre territorios. El encuentro nacional, por su parte, no debería plantearse como un espacio para repetir lo que ya se discutió en las regiones, sino como un momento de integración, validación y síntesis. Allí, la información consolidada se convierte en punto de partida para identificar tendencias, contrastar perspectivas y priorizar líneas de acción. Este espacio permite, además, que actores de diferentes regiones y áreas de conocimiento dialoguen entre sí, lo cual amplía la comprensión de los desafíos y oportunidades del sistema de educación superior en Colombia. Un aspecto clave en esta articulación es la retroalimentación. Los resultados que se construyan a nivel nacional deberían poder regresar a los territorios, a través de las IES líderes en cada área de conocimiento, como una de las actividades parte de sus planes de acción anuales, de manera que los actores puedan reconocer cómo sus aportes fueron tenidos en cuenta. Esto contribuye a fortalecer la confianza en el proceso y a consolidar una lógica de trabajo más horizontal y colaborativa.

En última instancia, la relación entre lo regional y lo nacional no es solo un asunto metodológico, sino también político y pedagógico. Implica reconocer que las transformaciones en la educación superior no pueden definirse únicamente desde el nivel central, sino que requieren nutrirse de las experiencias, saberes y propuestas que emergen desde los territorios. En este sentido, el proceso en su conjunto se acerca a la idea de construcción colectiva del conocimiento.

4. PREPARACIÓN DE LOS ENCUENTROS REGIONALES: EL EQUIPO NACIONAL

El equipo nacional, responsable por el desarrollo del proyecto, se organiza de la siguiente manera:

Gráfico 2. Organigrama del equipo responsable del proyecto



Fuente: elaboración propia

Este equipo se reúne regularmente y se encarga de la orientación epistemológica, teórica y metodológica, así como de la organización logística de cada uno de los encuentros regionales y del proyecto en general.

4.1. Definición de los expertos y profesionales

Por cada una de las áreas fueron seleccionados expertos (pares académicos) que lideraron la revisión de agendas territoriales y la conducción de los talleres regionales.

Tabla 3. Líderes expertos, por área de conocimiento

Área	Líder (experto)
Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria	Julián Mauricio Botero Londoño
Artes y Humanidades	Jorge Francisco Maldonado Serrano
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	José David Sanabria Gómez
Ciencias Sociales, Periodismo e Información	Andrea Hernández Quirama
Derecho	César Augusto Quijano Quiroga
Educación	Luis Fernando Arévalo Viveros
Educación comercial y Administración	Tatiana Andrea Blanco Álvarez
Ingeniería, Industria y Construcción	Heller Guillermo Sánchez Acevedo
Salud y Bienestar	Lina María Vera Cala
Tecnologías de la Información y Comunicación	Fabio Martínez Carrillo

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, en el caso de las áreas de Artes y humanidades; Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria; Educación comercial y Administración; y Derecho, los expertos impulsaron la construcción de los Planes de Acción, así como su validación con la comunidad académica territorializada.

4.2. Construcción de los Planes de acción de las comunidades académicas con enfoque territorial

En la Fase 1 del proyecto se construyeron los Planes de Acción de las diferentes áreas del conocimiento, sin embargo, las áreas de Artes y Humanidades; Derecho; Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria; y Educación Comercial y Administración, no fueron incluidas en dicho proceso. Para la Fase 2 del proyecto, estas comunidades académicas fueron incluidas y, con el propósito de orientar el proceso de construcción de sus Planes de Acción, se retomaron los principales planteamientos teóricos y metodológicos del libro Comunidades Académicas que transforman territorios (2025), y los expertos y profesionales del área siguieron la siguiente ruta para la construcción del documento:

Definición de actores

La comunidad académica con enfoque territorial está constituida por aquellos colectivos y personas que tienen influencia, interés y responsabilidades frente al desarrollo de un área determinada y, por ello, se hace fundamental identificar estos actores claves en el sector productivo, los entes gubernamentales, las organizaciones sociales y los colegios profesionales y universidades. Para definir los actores claves con los que se construye el plan de acción y que constituyen la comunidad académica con enfoque territorial, se orientó al líder o experto del área a reflexionar teniendo como guía las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los sectores empresariales/productivos más relevantes de su área?
- ¿Cuáles son las asociaciones profesionales/colegios profesionales/asociaciones de facultades de su área?

- ¿Cuáles los principales movimientos u organizaciones sociales que dialogan con su área?
- ¿Cuáles son las entidades de gobierno a nivel local y nacional que están directamente relacionadas con su área?

A partir de las respuestas, el experto o líder del área elaboró el directorio de los actores claves con quienes desarrolló las siguientes fases del proceso.

Tabla 4. Directorio de actores claves

Nombre	e-correo	Teléfono	Ciudad	Entidad	Rol	Sector	Criterio de selección	Posibilidad de participación

Fuente: elaboración propia

Medición del nivel de madurez de la comunidad académica

En la primera fase del proyecto se definieron los niveles de madurez que podía presentar cada una de las comunidades académicas con enfoque territorial de las diferentes áreas, así:

Tabla 5. Criterios nivel de madurez

Nivel	Descripción
Incipiente	Predominan estructuras informales, iniciativas aisladas, escasa articulación territorial y baja cohesión.
En desarrollo	Se observan lineamientos básicos de organización, primeros marcos estratégicos vinculados al territorio, reglas iniciales de participación, alianzas locales emergentes, procesos que comienzan a sistematizarse y experiencias de trabajo colaborativo
Consolidado	Se cuenta con estructuras formales, nodos territoriales activos, marcos estratégicos claros, gobernanza estable, estrategias de financiación diversificadas, metodologías participativas documentadas y equipos cohesionados con competencias fortalecidas.
Referente	Corresponde a comunidades que se convierten en modelo de buenas prácticas, con alta legitimidad, impacto territorial comprobado, sostenibilidad integral y reconocimiento en escalas regionales, nacionales o internacionales

Fuente: Comunidades Académicas que transforman territorios (2025)

También se establecieron seis dimensiones para la medición del nivel de madurez. A continuación, se presentan dichas dimensiones, junto a algunas preguntas orientadoras para la discusión:

Tabla 6. Dimensiones nivel de madurez

Dimensión	Definición	Preguntas Orientadoras
La organización y su anclaje territorial	Examinan la arquitectura formal de la comunidad, la existencia de nodos en distintos ámbitos y la manera en que las prácticas se ajustan a los contextos locales, así como los mecanismos de pertenencia que dan sentido compartido.	¿Qué tipo de estructura organizativa tiene actualmente la comunidad académica del área (formal, informal, emergente) y cómo se expresa en los territorios? ¿Cuenta la comunidad con nodos regionales formalizados o estructuras de red que permitan adaptar el conocimiento de [Área] a las particularidades socio-productivas de los territorios más allá de las capitales? ¿Qué actores participan activamente (universidades, organizaciones sociales, sector productivo, entidades públicas, colectivos culturales o comunitarios) y cuáles están subrepresentados? ¿De qué manera las prácticas académicas (docencia, investigación, extensión) se adaptan a las particularidades sociales, culturales, productivas y ambientales de los territorios?
Los propósitos y el proyecto territorial compartido	Analizan el marco estratégico que se construye con actores internos y externos, el reconocimiento de desigualdades socioespaciales, la orientación de resultados de aprendizaje situados y de líneas de	¿Existe un documento estratégico o declaración de visión validado colectivamente que defina metas claras e indicadores de impacto territorial para la comunidad de (Área)? ¿Existe un propósito común explícito que oriente el trabajo de la comunidad académica del área?

Dimensión	Definición	Preguntas Orientadoras
	investigación, desarrollo e innovación pertinentes, así como la definición de trayectorias de corto, mediano y largo plazo con indicadores de impacto territorial.	En caso de que exista ese propósito ¿Reconoce las desigualdades territoriales y las necesidades específicas de los contextos locales? ¿Cómo y con quiénes se ha construido ese propósito (espacios participativos, encuentros, mesas técnicas)?
La gobernanza colaborativa y multinivel	Revisa las reglas de decisión, la transparencia, la rendición de cuentas, la inclusión de actores académicos, gubernamentales, productivos y sociales, y la capacidad de gestionar conflictos e impulsar acuerdos legítimos.	¿Qué mecanismos existen para la toma de decisiones dentro de la comunidad académica del área? ¿Cómo se garantiza la participación de actores académicos, estatales, productivos y sociales en la gobernanza? ¿Existen reglas claras sobre roles, responsabilidades, rotación de liderazgos y rendición de cuentas? ¿Cómo se articulan los niveles local, regional y nacional en la gestión de la comunidad académica? ¿Qué capacidades tiene la comunidad para gestionar conflictos y construir acuerdos legítimos entre actores diversos?
La dimensión de financiación y sinergias territoriales	observa la diversidad de fuentes de recursos, la combinación de fondos públicos, privados, cooperación internacional y comunitarios, la existencia de mecanismos de gestión y la construcción de planes de sostenibilidad financiera, con atención a las brechas entre territorios.	¿Qué estrategias de diversificación de recursos (fondos privados, cooperación internacional o proyectos de co-inversión) se están gestionando para asegurar la sostenibilidad de la comunidad de [Área]? ¿Cómo se abordan las brechas territoriales en el acceso a recursos y oportunidades de financiación?
Los procesos, metodologías y el aprendizaje situado	Valoran la formalización y mejora continua de los ciclos de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación, la pertinencia de las metodologías frente a los contextos, la sistematización de experiencias y la circulación del conocimiento entre territorios.	¿Existe un sistema o repositorio común de buenas prácticas que permita sistematizar las experiencias de innovación pedagógica y circular el conocimiento generado en los diferentes territorios en [Área]? ¿Cómo se abordan las brechas territoriales en el acceso a recursos y oportunidades de financiación?
La dimensión de equipos, capacidades y redes	Examina las competencias técnicas, pedagógicas, socioemocionales e interculturales, el liderazgo distribuido, la interdisciplinariedad, el arraigo territorial y la articulación con redes regionales, nacionales e internacionales, entendiendo que la territorialización también se expresa en perfiles y funciones ajustados a cada contexto.	¿Cómo se fomenta un liderazgo distribuido y multidisciplinar que garantice la participación de perfiles diversos y la equidad de género en los equipos de trabajo de [Área]? ¿Con qué capacidades técnicas, pedagógicas, investigativas y socioemocionales cuenta la comunidad académica del área? ¿Existen liderazgos distribuidos y equipos de trabajo con arraigo territorial? ¿Qué tan interdisciplinarios son los equipos y cómo dialogan los saberes académicos y no académicos? ¿La comunidad participa activamente en redes regionales, nacionales o internacionales?

Fuente: Comunidades Académicas que transforman territorios (2025)

Para la evaluación del nivel de madurez se eligieron actores representativos del directorio (base de datos) elaborado en el paso anterior y se realizaron diálogos para cada sector (organizaciones sociales, academia, sector productivo, entes gubernamentales), estos diálogos fueron llevados a cabo de dos maneras:

1. Entrevistas grupales a través de plataformas virtuales. Fueron realizados encuentros grupales por cada sector, garantizando que las personas que participaran representaran diversas miradas sobre el área de conocimiento.
2. Entrevistas individuales, una persona representativa por cada sector.

La elección de la entrevista grupal o individual dependió de la viabilidad de reunir los actores claves en un mismo espacio, en algunos casos, se usaron las dos modalidades de entrevista de manera simultánea o complementaria.

Además de las entrevistas individuales o grupales, se realizaron encuestas con los otros actores claves previamente identificados, obteniendo así insumos diversos para la construcción del plan de acción. Para cada apartado del documento, se propusieron las siguientes preguntas orientadoras:

Objetivo. ¿Qué palabra o frase corta refleja el **propósito** que debe guiar su comunidad académica con enfoque territorial? ¿Cuál cree usted que debe ser el propósito principal que impulse a la comunidad académica con enfoque territorial en el área de [nombre del área]?

Gobernanza y Autogestión. ¿Qué valores fundamentales considera deben orientar la comunidad académica con enfoque territorial de su área?

¿Cuál o cuáles de estos mecanismos de decisión considera más adecuados para garantizar la participación de todos los actores (academia, estado, sociedad, sector productivo) en la comunidad académica en su área?

- Votación
- Consenso
- Delegación

¿Qué acciones o estrategias propone para implementar el mecanismo de decisión elegido, garantizando la participación equitativa de los actores?

Ejes estratégicos y actividades ¿Qué problemas del territorio no están siendo abordados por el área? ¿Qué tensiones existen entre lo que se enseña y lo que se necesita? ¿Qué capacidades existen y cuáles faltan? ¿Qué actores están por fuera de la conversación? ¿Qué brechas persisten a pesar de los esfuerzos? ¿Cuáles son los retos actuales que enfrenta el área de conocimiento? Estos podrían ser:

Académicos: pertinencia del currículo, articulación docencia- extensión- investigación

Organizativos: reglas poco claras, liderazgo, desarticulación de la comunidad académica

Territoriales: desconexión con los problemas locales, centralización, baja incidencia en zonas alejadas de los centros urbanos.

De sostenibilidad: falta de financiación, dependencia de proyectos externos

De equidad e inclusión: brechas de género, exclusión de actores y saberes locales

¿Cuáles son los documentos clave que orientan el área de conocimiento [nombre del área]? ¿qué retos para el área señalan dichos documentos?

Formas de Articulación. ¿Cuáles formas de articulación serían viables para consolidar la comunidad académica con enfoque territorial?

Las posibilidades de articulación son variadas y dependen del nivel de madurez de la comunidad académica, así como de experiencias previas.

Estrategia de Comunicación. ¿De qué forma le gustaría que se comunicaran entre los miembros de la comunidad académica involucrando todos los sectores?

Actividades iniciales de gestión de recursos. De acuerdo a los resultados obtenidos durante el proceso, el experto propuso actividades pertinentes para la gestión de recursos para la comunidad académica del área.

4.3. Identificación y selección de dinamizadores para los encuentros regionales

El Dinamizador es la persona encargada de gestionar, motivar, impulsar y facilitar la participación efectiva de los actores claves en los encuentros regionales de la comunidad académica del área. Su papel es fundamental porque su capacidad de convocatoria real garantizará el éxito o fracaso de los encuentros regionales y, posteriormente, del encuentro nacional.

Se consideraron las siguientes características generales (competencias) para su identificación y selección: liderazgo, habilidades comunicativas, legitimidad y reconocimiento social, capacidad organizativa, flexibilidad, experiencia en convocatoria y organización de eventos, contactos y red social amplia, conocimiento de la región, sus dinámicas, las organizaciones presentes, los principales conflictos, las necesidades sociales y las instituciones. Requiere capacidad para el trabajo en equipo, pero también para el trabajo independiente o autónomo.

En cuanto a su formación académica se establecieron los siguientes perfiles:

- Dinamizador Social: Líder social reconocido o Bachiller/profesional que haya trabajado con diversas organizaciones sociales
- Dinamizador académico: Profesional (profesor universitario, con experiencia en investigación aplicada o extensión)
- Dinamizador sector productivo: Profesional con Experiencia y relacionamiento en el sector privado)
- Dinamizador entidades gubernamentales: Profesional con Experiencia y relacionamiento en el sector público

Se valoró su experiencia previa en el sector y área en lo concerniente a la organización de eventos, coordinación con distintos actores, gestión de alianzas, que su trabajo profesional o de liderazgo lo haya realizado en la región del encuentro y que conozca o tenga afinidad con la gestión y calidad educativa. Asimismo, se establecieron las siguientes funciones y responsabilidades, centradas en la planificación y convocatoria al evento:

- Identificar y mapear los actores clave del territorio
- Construir, junto con el experto y los profesionales, la base de datos de los actores clave de la región/área
- Apoyar la gestión logística para la realización del encuentro regional
- Contactar e invitar formalmente a los actores estratégicos.
- Gestionar confirmaciones y seguimiento.
- Generar interés y compromiso previo al evento.
- Coordinar con instituciones y organizaciones participantes su participación en el evento.

4.4. Revisión de agendas

Para el desarrollo de los encuentros regionales se hace necesario la revisión de agendas territoriales que permitan identificar las particularidades y las apuestas de los diferentes actores en los territorios. Este ejercicio previo brinda los insumos necesarios para abrir la discusión alrededor de los hechos territoriales que deben ser abordados por la comunidad académica con enfoque territorial y posibilitar así la transformación territorial desde la Universidad. Para ello, cada uno de los líderes de área preparó un documento sobre la región a partir de la siguiente estructura propuesta:

Caracterización sociocultural de la región

Mediante el uso de fuentes secundarias (DANE, Planeación Nacional y el Ministerio de Educación Nacional), recopilar y analizar información general sobre población, empleo, vocaciones productivas, educación, diversidad étnica y cultural de la región (incluye todos los departamentos de su región). Con esto se tendrá un panorama general sobre las principales necesidades y oportunidades por región.

Los actores del territorio y sus agendas

Realice una descripción de los principales actores del territorio/región y su relación con el área de conocimiento. Si son actores nacionales, cómo hacen presencia en el territorio. ¿Cuáles son las principales convergencias entre ellos? ¿Las principales tensiones (aquí sería una síntesis de lo que presentará en los siguientes numerales)?

Organizaciones sociales del territorio

¿Cuáles son las principales organizaciones sociales del territorio (aquellas que tienen alcance regional y nacional)? ¿Cuáles son los problemas más recurrentes señalados por estas organizaciones sociales? ¿Cuáles son los principales conflictos ambientales y/o socioterritoriales?

Organizaciones gremiales

¿Cuáles son las principales organizaciones gremiales del territorio (aquellas que tienen alcance regional y nacional)? ¿Cuáles son los problemas o desafíos más recurrentes señalados por estas organizaciones?

Organizaciones profesionales /colegios profesionales/ Instituciones de educación superior

¿Cuáles son las principales organizaciones profesionales del área de conocimiento? ¿Están presentes en la región? ¿cómo lo hacen? ¿Cuáles son los problemas o desafíos señalados por estas organizaciones para el área de conocimiento? ¿Cómo es la oferta de educación superior en la región en el área de conocimiento?

Las agendas gubernamentales: los planes de desarrollo

Se realiza la revisión de Planes de Desarrollo (Nacional y departamentales) y se identifican los principales focos de atención regionales. Preguntas orientadoras ¿Qué problemáticas tienen en común los departamentos, ¿cuáles son las tendencias regionales? ¿En qué convergen y en qué se apartan los planes de desarrollo?

Los Hechos Territoriales

A partir de la revisión anterior, se priorizan los principales hechos territoriales referentes a su área de conocimiento. Considere que:

*Los **hechos territoriales** se constituyen en una herramienta analítica y de planeación que permite identificar fenómenos relevantes que afectan, impactan o benefician simultáneamente a múltiples entidades territoriales y cuya atención coordinada resulta más eficiente, equitativa y sostenible.*

***NO** constituyen hechos territoriales:*

- *Fenómenos de competencia exclusiva de un solo territorio.*
- *Situaciones sin impacto supralocal demostrable.*
- *Asuntos que no evidencien interdependencias funcionales*

Se plantea el hecho territorial de manera descriptiva analítica en detalle, pero también con una frase síntesis que pudiera facilitar su mención. También se señala el carácter intersectorial e interdisciplinario de estos hechos.

En el informe de análisis de agendas, conjunto a este informe, se presenta el detalle de la metodología de la revisión de agendas.

5. ENCUENTROS REGIONALES: TALLER PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA TRANSFORMACIÓN TERRITORIAL

El presente taller se desarrolla en el marco de los encuentros regionales del proyecto “Comunidades Académicas que Transforman Territorios”, como un espacio metodológico orientado a la comprensión, el análisis y la formulación de propuestas educativas para la transformación de dinámicas territoriales, abordables desde las diez áreas de conocimiento involucradas. Su propósito es generar insumos que permitan articular dichas dinámicas con la prospectiva de una oferta de educación superior pertinente, reconociendo la relación estructural entre territorio, conocimiento y formación.

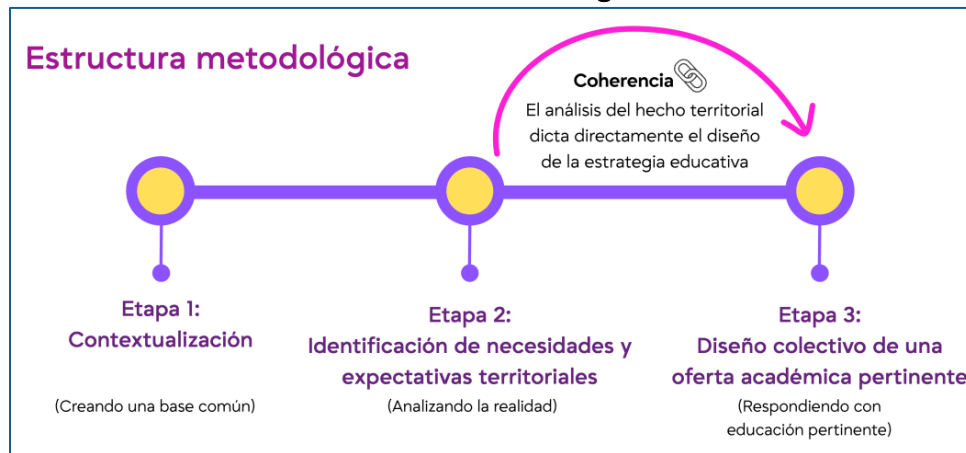
Este ejercicio se inscribe en un enfoque de gobernanza participativa y multinivel, en el cual se reconoce que la comprensión y transformación de los territorios requiere la articulación de múltiples actores, escalas e instituciones. En este sentido, el taller promueve la integración de saberes locales, colectivos y expertos, con el fin de construir lecturas compartidas que orienten la toma de decisiones y la formulación de respuestas pertinentes desde la educación superior.

Desde esta perspectiva, la calidad académica se entiende como pertinencia de la educación superior, es decir, como la capacidad de los procesos formativos para responder de manera efectiva a las dinámicas, necesidades y proyecciones de los territorios. En consecuencia, el taller no se limita a un ejercicio de análisis, sino que busca proyectar escenarios de transformación y traducirlos en apuestas formativas que contribuyan al desarrollo territorial. En términos aplicados, el proceso metodológico permite avanzar hacia la formulación de planes y programas educativos, que fortalezcan la pertinencia de la educación superior frente a las realidades del territorio en un marco de acción articulada.

5.1. Estructura metodológica del encuentro regional: El Taller

El taller desarrollado durante el Encuentro Regional se estructura en tres etapas, las cuales responden a una lógica de construcción progresiva del conocimiento y de diseño aplicado, articulando análisis territorial, participación de actores y prospectiva de una oferta de educación superior pertinente.

Gráfico 3. Estructura metodológica del taller



Fuente: elaboración propia

La primera etapa, de contextualización, tiene como función establecer un marco común de referencia conceptual y territorial. En este momento se alinean los participantes en torno al área de conocimiento, sus componentes y el contexto regional, generando condiciones para una participación informada. Esta etapa cumple un papel habilitador, ya que reduce asimetrías de información y orienta el desarrollo del taller.

La segunda etapa está orientada a la identificación de necesidades y expectativas territoriales. En ella se desarrollan ejercicios que permiten reconocer, organizar y poner en diálogo distintas lecturas sobre las dinámicas territoriales, integrando aportes individuales, colectivos y expertos. Este momento metodológico facilita la construcción de una base común de análisis que permite comprender hechos territoriales (interdependencias entre problemáticas, potencialidades, retos o tendencias) relevantes para el área de conocimiento.

La tercera etapa, centrada en el diseño colectivo de una oferta de educación superior pertinente, tiene como propósito traducir los análisis desarrollados en propuestas formativas concretas. A través de ejercicios de prospectiva, los participantes proyectan escenarios de transformación y definen los elementos necesarios para alcanzarlos en términos de formación.

Este proceso permite estructurar una propuesta que articula el perfil de egreso, los componentes curriculares, las estrategias pedagógicas y los recursos requeridos, en coherencia con las dinámicas territoriales identificadas. Asimismo, incorpora una reflexión sobre la viabilidad de las propuestas, considerando tanto las condiciones institucionales como territoriales para su implementación, así como la propuesta inicial de indicadores que permitan medir las transformaciones esperadas en los territorios.

En conjunto, la estructura metodológica del taller responde a una lógica que transita desde la comprensión hacia la acción, en la cual el análisis territorial se convierte en insumo para la construcción de respuestas formativas pertinentes, de esta manera, la oferta de educación superior se configura como un instrumento para incidir en el territorio.

5.2. Desarrollo del taller

5.1.1 Etapa 1: Contextualización

La etapa de contextualización tiene como propósito establecer un marco común de referencia para los participantes, permite alinear conceptos, enfoques y el entendimiento general del proceso que se desarrollará en el taller. Esta etapa cumple la función de reducir asimetrías de información y orientar la participación hacia los objetivos del encuentro, asegura que los asistentes cuenten con elementos para abordar las actividades posteriores.

Actividad. Aproximación al área de conocimiento: Estructura y territorio

El propósito de esta actividad es proporcionar a los participantes los elementos construidos de manera previa al taller, proporcionando una comprensión general del área de conocimiento, su organización interna y su expresión territorial.

La actividad se desarrolla mediante una exposición en la que se explican las características del área de conocimiento, incluyendo sus subáreas y se describe la región objeto de análisis, haciendo énfasis en los departamentos que la conforman.

Este ejercicio permite situar a los participantes tanto en el plano conceptual como en el territorial, generando las condiciones para el desarrollo de las siguientes actividades.

Duración: 20 minutos

Insumos: Diseño estandarizado de la plantilla base para presentación

5.1.2 Etapa 2: Identificación de necesidades y expectativas territoriales

Esta etapa tiene como propósito orientar la identificación y estructuración de los hechos territoriales a partir de una comprensión compartida. Metodológicamente, se inicia con la clarificación del concepto de hecho territorial, seguida de ejercicios individuales de identificación, para posteriormente contrastar esta información con insumos previamente construidos y avanzar hacia su organización sistemática.

Actividad. Marco conceptual: comprendiendo el hecho territorial

El propósito de esta actividad es introducir y clarificar el concepto de hecho territorial, asegurando su comprensión en relación con el área de conocimiento abordada en el taller. La actividad se desarrolla mediante una presentación en la que se explica el concepto y se ilustra con un ejemplo, y facilita su apropiación por parte de los participantes.

De manera complementaria, se indica a los participantes la existencia de una infografía resumen en cada de las agendas del evento, la cual funcionan como material de apoyo para reforzar la comprensión del concepto y servir como referencia durante el desarrollo de las actividades posteriores.

Duración: 20 minutos

Insumos: Presentación e infografías

Actividad. Miradas desde la experiencia: Identificación de hechos territoriales del área del conocimiento

Esta actividad tiene como propósito activar el conocimiento individual de los participantes en relación con el territorio, promoviendo la identificación inicial de hechos territoriales desde su experiencia y comprensión del área de conocimiento. Para ello, cada participante, de manera individual, escribe dos hechos territoriales en su agenda, correspondientes al área de conocimiento trabajada.

Este ejercicio constituye un primer momento de externalización del conocimiento, que posteriormente será contrastado y estructurado en las siguientes actividades.

Duración: 10 minutos

Insumos: Agenda de participantes y lapiceros

Actividad. Socializar sobre lo avanzado: hallazgos de la revisión de agendas

El propósito de esta actividad es poner en diálogo el conocimiento generado por los participantes con los resultados previamente sistematizados por el equipo experto. En este espacio, el experto presenta los **hallazgos derivados de la revisión de agendas**, específicamente los hechos territoriales identificados por área de conocimiento.

Esta presentación permite ampliar el marco de referencia de los participantes, contrastar sus aportes individuales con una lectura más estructurada y preparar el terreno para el proceso de categorización.

Duración: 25 minutos

Insumos: Presentación

Actividad. Propósitos compartidos: Articulación de hechos territoriales

Esta actividad tiene como propósito organizar y relacionar los hechos territoriales identificados por los participantes con los previamente presentados por el experto, avanzando hacia una estructuración más sistemática de la información. Para ello, se proyecta un código QR que dirige a un formulario digital en el cual los participantes registran sus dos hechos territoriales y los vinculan con los identificados en la revisión de agendas.

En aquellos casos en los que los hechos territoriales no coincidan con los previamente identificados, los participantes seleccionan la opción correspondiente que indica que no existe relación con ninguno. Este ejercicio permite reconocer tanto convergencias como posibles vacíos en la identificación de hechos territoriales.

Duración: 15 minutos

Insumos: Formulario Digital "Categorización de hechos territoriales"

Tabla 7. Formulario digital "Categorización de hechos territoriales"

Formulario Digital "Categorización de hechos territoriales" Nombre de la organización o institución que representa (respuesta abierta) Nombre del actor (respuesta abierta) Sector al que representa:
--

- a. Social
 - b. Académico
 - c. Empresarial
 - d. Gubernamental
4. **Mencione su primer hecho**
(respuesta abierta)
 5. **Mencione su segundo hecho**
(respuesta abierta)
 6. **De las siguientes opciones, seleccione aquella que se relacione con al menos uno de sus hechos territoriales y que le interese profundizar en las próximas actividades.**
 - a. Hecho 1 identificado por el experto
 - b. Hecho 2 identificado por el experto
 - c. Hecho 3 identificado por el experto
 - d. Ninguno

Actividad: División y ubicación de los grupos de trabajo

El propósito de esta actividad es organizar a los participantes para el desarrollo del trabajo colaborativo, garantizando condiciones operativas adecuadas para el análisis de los hechos territoriales.

Para ello el equipo, con base en los resultados del formulario aplicado previamente, realizará la priorización de los hechos territoriales que se abordarán y ajustará la conformación de los grupos de trabajo.

En la conformación de los grupos se tendrá en cuenta el interés de los participantes por profundizar en determinados hechos territoriales, así como el sector al que pertenece cada uno, procurando garantizar la diversidad de actores en cada grupo.

Adicionalmente, se analizarán las propuestas que no coincidan con los hallazgos previamente identificados por el experto. En estos casos, se podrá priorizar un nuevo hecho territorial siempre que se cumplan las siguientes condiciones: que exista un número suficiente de personas interesadas que permita conformar un grupo (aproximadamente diez participantes) y que el hecho propuesto guarde relación con el área de conocimiento.

Posteriormente, la actividad se desarrolla mediante la proyección de la conformación de los grupos los cuales tendrán **un máximo de diez personas**, indicando el nombre de las personas u organizaciones que integran cada uno.

Adicionalmente, se señala el lugar al cual debe dirigirse cada grupo, ya sea dentro del mismo auditorio o en salones externos, y se asigna una persona del equipo para cumplir funciones de moderación y otra para la relatoría.

Este ejercicio permite estructurar el trabajo grupal y asegurar el acompañamiento metodológico necesario.

Duración: 15 minutos

Insumos: Proyección de grupos

Actividad. Mapear para comprender: Cartografía del hecho territorial

El propósito de esta actividad es ubicar espacialmente los hechos territoriales identificados por los participantes y analizar cómo se manifiestan en el territorio, considerando los actores involucrados y las interdependencias posibles o existentes.

Para su desarrollo, se entrega a cada grupo un croquis del mapa de la región con sus respectivos departamentos, un paquete de notas adhesivas, marcadores y símbolos adhesivos. Adicionalmente, contarán con una ficha resumen del hecho territorial como apoyo, en caso de que se aborde uno de los anteriormente identificados por el experto.

A partir de estos insumos, los participantes en el mapa deberán:

1. Ubicar zonas donde se presente el hecho, señalándolo con un adhesivo y escribiendo el nombre del lugar con marcador rojo.
2. Describir la forma en que este se manifiesta el hecho en cada una de zonas a través de notas adhesivas
3. Identificar actores que se afecten con los impactos negativos del hecho mediante un adhesivo
4. Identificar actores con poder e interés que podrían intervenir de manera positiva en la transformación del hecho mediante un adhesivo
5. Identificar actores que podrían agravar las problemáticas
6. Señalar con flechas las relaciones de las causas y efectos entre las diferentes formas de manifestaciones del hecho en el territorio.

Durante todo el proceso, cada participante explica en voz alta su aporte al grupo, favoreciendo así la construcción colectiva del análisis.

De manera simultánea, el relator avanza en el diligenciamiento de la tabla “Definición de hecho territorial” en el documento de Word dispuesto para tal fin, consolidando la información generada a lo largo del ejercicio.

Duración: 30 minutos

Insumos: Croquis del mapa, notas adhesivas, símbolos adhesivos, marcadores, tabla de “Definición de hecho territorial”

Tabla 8. Símbolos adhesivos

Símbolos adhesivos	
Identificación de zonas	
Actores afectados	
Actores clave para la transformación	

Actores que agravan la problemática



Tabla 9. Definición de hecho territorial

Definición de hecho territorial		
Naturaleza	¿Qué está ocurriendo exactamente? ¿Cuál es el eje central del hecho?	
Problema u oportunidad que representa	¿Qué problemas (impactos negativos actuales) u oportunidades (impactos positivos futuros) identifican en el hecho?	
Alcance territorial	¿Qué regiones, departamentos o zonas están implicadas y como se conectan las diferentes manifestaciones del hecho? Describa brevemente la relación de las causas y efectos entre las diferentes formas de manifestarse en las zonas.	
Actores	¿Quiénes están siendo afectados por el hecho? ¿Quiénes podrían y tienen interés en intervenir de manera positiva en la transformación del hecho? ¿Quiénes pueden empeorar la problemática?	
Evolución temporal	¿Qué podría pasar a futuro si no se interviene?	

Actividad: Discusión del hecho territorial

Esta actividad tiene como propósito consolidar y complementar la información obtenida en el ejercicio de cartografía mediante un proceso de validación colectiva. El relator socializa los resultados construidos por el grupo y, a partir de esta socialización, los participantes contribuyen a complementar y ajustar la tabla de “Definición de hecho territorial”. Este espacio permite afinar la información, incorporar nuevas perspectivas y asegurar que la caracterización de los hechos territoriales refleje de manera adecuada el análisis colectivo.

Duración: 15 minutos.

Insumos: Tabla “Definición de hecho territorial” y registro de relatoría

5.2.3. Etapa 3: Diseño colectivo de una oferta académica pertinente

Esta etapa tiene como propósito traducir el análisis de los hechos territoriales en la construcción colectiva de una propuesta formativa pertinente, articulando la visión de transformación del territorio con los componentes del diseño educativo.

Metodológicamente, la etapa avanza desde la proyección de escenarios futuros hacia la definición del perfil de egreso, su concreción en términos curriculares y, finalmente, la identificación de condiciones de viabilidad. Es clave orientar a los participantes para que integren en sus propuestas los hallazgos consignados en la “Definición de hechos”, de modo que cada componente en la construcción de la oferta académica esté alineado con la realidad del hecho territorial.

La secuencia de actividades permite pasar de una reflexión prospectiva a una estructuración concreta de una oferta académica, asegurando coherencia entre el cambio territorial esperado y los elementos formativos necesarios para alcanzarlo.

Actividad. Imaginar el cambio: Proyección de la transformación esperada

El propósito de esta actividad es proyectar un escenario futuro deseado en relación con el hecho territorial trabajado, y así permitir la orientación al diseño de la oferta académica desde una lógica

prospectiva. En grupos, los participantes discuten **qué transformación positiva esperan lograr en un futuro de diez años o más** sobre el hecho territorial.

A partir de esta reflexión, los grupos construyen un ejercicio de futuro imaginado en el que asumen que dicha transformación ya se ha logrado. Bajo este escenario, elaboran un guion formulado en términos de logro, siguiendo la estructura: “En el año 2036, el territorio logró...”.

Posteriormente, cada equipo graba un video corto, en el que explican brevemente el cambio alcanzado, información que debe ser recopilada por el relator. Este ejercicio permite concretar la visión de cambio, generando un referente para las siguientes actividades.

Duración: 30 minutos

Insumos: Dispositivo de grabación

Actividad. El talento que requiere el territorio: Construcción del perfil de egreso

Esta actividad tiene como propósito definir las características del profesional requerido para aportar a la transformación territorial esperada. A partir de una cartelera gráfica previamente diseñada, los participantes, organizados en grupos, relacionan la transformación proyectada con el perfil del profesional deseado.

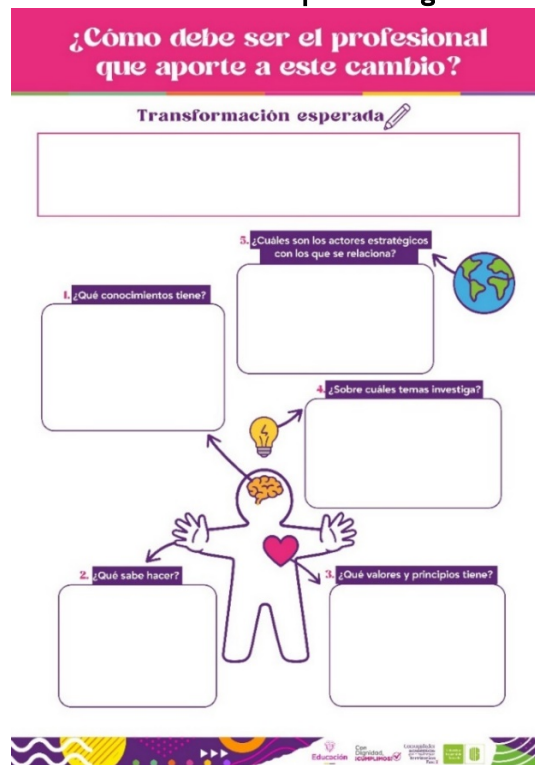
El ejercicio se orienta mediante un conjunto de preguntas que estructuran el perfil en diferentes dimensiones. En primer lugar, se identifican los conocimientos que debe tener el profesional; en segundo lugar, las competencias asociadas a su saber hacer; en tercer lugar, los valores y principios que configuran su dimensión del ser; adicionalmente, se indaga sobre los temas que debería abordar en el ámbito de la investigación, así como las capacidades de interacción y relacionamiento con otros actores.

Cada una de estas dimensiones se trabaja mediante símbolos previamente definidos, lo que permite organizar visualmente la información y facilitar su comprensión.

Duración: 30 minutos

Insumos: Cartelera de perfil de egreso

Gráfico 4. Cartelera perfil de egreso

**Actividad. Formar para transformar: Estrategias formativas y componentes curriculares**

El propósito de esta actividad es traducir el perfil de egreso en componentes formativos concretos, definiendo tanto los contenidos como las estrategias de formación necesarias para su desarrollo, así como el perfil docente requerido. A partir de una cartelera gráfica previamente diseñada, los grupos establecen relaciones entre el perfil profesional definido y los aspectos curriculares, las estrategias pedagógicas y las características del docente que orientaría el proceso formativo.

El ejercicio se estructura en tres momentos. En el primero, los participantes responden a la pregunta sobre qué debe aprender el estudiante para alcanzar el perfil propuesto, abordando dimensiones como los conocimientos, las competencias, el ser, la investigación y la interacción. En el segundo momento, se reflexiona sobre cómo debe enseñarse, para lo cual se dispone de un banco de estrategias de formación, tanto tradicionales como disruptivas. Finalmente, en el tercer momento, los participantes definen el perfil docente idóneo, considerando las capacidades, enfoques o experiencias necesarias para implementar la propuesta formativa.

Adicionalmente, se utiliza un paquete de adhesivos con la simbología previamente establecida, que permite visibilizar la relación entre las estrategias propuestas y las características del perfil profesional.

Duración: 25 minutos

Insumos: Cartelera curricular, banco de estrategias, adhesivos simbólicos.

Gráfico 5. Cartelera curricular, banco de estrategias, adhesivos simbólicos

Aspectos curriculares y estrategias de formación

¿Qué debe aprender el estudiante para llegar a ser ese profesional?

Rta:

Rta:

Rta:

Rta:

Rta:

¿Cómo se le debe enseñar?

Rta:

Rta:

Rta:

Rta:

Rta:

Rta:

Rta:

Rta:

¿A qué responde?

Rta:

Rta:

Rta:

Rta:

Rta:

Rta:

Rta:

Rta:

¿Quién debe enseñar y cómo debe ser esa persona?

Rta:

Actividad. Hacerlo posible: Construcción de recursos e insumos

Esta actividad tiene como propósito identificar las condiciones necesarias para la implementación de la propuesta formativa, en términos de infraestructura, recursos educativos y tecnológicos. A partir de una cartelera gráfica previamente diseñada, los grupos relacionan los aspectos curriculares definidos con los recursos e insumos requeridos para su desarrollo.

El ejercicio se orienta a partir de dos preguntas centrales: ¿dónde se debe enseñar? considerando modalidades y espacios, y ¿con qué recursos se debe enseñar? incluyendo medios educativos y tecnológicos. De manera complementaria, los participantes definen elementos estructurales de la oferta académica, como el nombre del programa y su nivel de formación, el cual puede corresponder a técnico, tecnológico, profesional, maestría o doctorado.

Este momento permite aterrizar la propuesta en condiciones concretas de implementación.

- Duración: 25 minutos
- Insumos: Cartelera de recursos

40

Gráfico 6. Cartelera de recursos



¿Dónde se debe dar la formación?

Tenga en cuenta las zonas implicadas en el hecho y las diferentes modalidades de formación (presencial, virtual, híbrido a distancia)

Rta:





¿Con qué medios educativos, tecnológicos u otros se debe enseñar?

Tenga en cuenta los actores territoriales identificados que representan oportunidades para intervenir el hecho y plantear posibles alianzas al gestionar recursos.

Rta:

¿Qué nombre tendrá el programa?

Rta:

¿Cuál es el nivel de formación?

☐ Doctorado
☐ Profesional
☐ Técnico

☐ Maestría
☐ Tecnológico

Actividad. Aterrizar la propuesta: Validación de viabilidad

El propósito de esta actividad es evaluar la viabilidad de las propuestas construidas, a partir de criterios relacionados con su factibilidad en el territorio. Para ello, a cada grupo se le entrega un paquete de adhesivos con símbolos que representan distintos niveles de viabilidad.

Los participantes valoran sus propuestas mediante estos símbolos, que indican si los recursos ya existen en el territorio, si pueden gestionarse con actores locales, si dependen de actores externos o si no es posible gestionarlos.

Este ejercicio permite introducir un análisis crítico sobre la factibilidad de las propuestas, cerrando el proceso con una reflexión sobre su aplicabilidad real.

Duración: 10 minutos
Insumos: Adhesivos de validación

Tabla 10. Adhesivos de validación

Valoración de viabilidad	Símbolos/Adhesivos
Se cuenta con el recurso en el territorio	
El recurso es gestionable en el territorio con actores locales	
Dependemos de actores externos al territorio para gestionar el recurso	
No es posible gestionar el recurso	

Actividad: Reconectar con lo construido

El propósito de esta actividad es permitir a los participantes reconectar con los hallazgos colectivos del primer día, promoviendo que las reflexiones y respuestas de las actividades posteriores sean coherentes con lo previamente construido, especialmente en relación con el cambio esperado en el territorio.

Inicialmente, en plenaria, se lleva a cabo un recuento por parte del experto o de un representante del equipo, quien retoma los principales avances de la sesión anterior, centrándose en la transformación esperada en el territorio.

Posteriormente, los participantes se organizan en los mismos grupos del día anterior (conformados por 10 personas de distintos sectores). Cada equipo dispone de un tiempo de 5 minutos para revisar y reconectar con las ideas consignadas en los productos construidos en cada actividad, identificando los elementos clave que deben mantenerse como base para el desarrollo de los siguientes ejercicios. Este ejercicio permite alinear a los participantes en torno a una memoria común del proceso, fortaleciendo la continuidad metodológica y asegurando la coherencia en la construcción colectiva.

Duración: 20 minutos

Insumos: Productos construidos en la sesión anterior

Actividad. Del cambio esperado al indicador: medir el impacto

El propósito de esta actividad es promover que los participantes reflexionen sobre la posibilidad de medir los cambios asociados a la transformación esperada del hecho territorial, orientando la construcción de indicadores de impacto pertinentes y diferenciados para el territorio.

Inicialmente, se orienta a cada grupo a reconectar con la transformación del hecho territorial previamente definida. Como apoyo, pueden reproducir la grabación del video elaborada en la actividad anterior, con el fin de retomar el escenario de cambio proyectado.

A partir de esta base, los participantes discuten en grupo a partir de las siguientes preguntas orientadoras: **¿cómo sabríamos que ese cambio realmente ocurrió? ¿cómo podrían medirse esos cambios? ¿qué dato, número o evidencia lo confirmaría?**

Para orientar la reflexión, es fundamental procurar que los impactos definidos sean, al menos parcialmente, atribuibles a la oferta académica propuesta y no exclusivamente a factores externos. En este sentido, resulta clave preguntarse: **¿el cambio ocurriría de la misma manera, en el mismo tiempo y con la misma magnitud si la oferta de educación superior propuesta no existiera? ¿cómo puede evaluarse el papel del programa académico en este cambio?**

Asimismo, es importante considerar las distintas dimensiones en las que puede evidenciarse la transformación, tales como la académica y científica, social y cultural, ambiental, política, económica y laboral.

Posteriormente, cada participante dispone de un momento individual para registrar en su agenda propuestas de medición. Luego, en un espacio de diálogo colectivo, cada persona comparte sus ideas en voz alta, mientras el relator identifica elementos comunes y aspectos clave para avanzar en el diligenciamiento de la tabla “Indicadores de impacto”.

Finalmente, el relator socializa los avances construidos y los participantes contribuyen a complementar y ajustar la tabla, consolidando una primera propuesta de indicadores de impacto.

Este ejercicio permite traducir la visión de cambio en criterios concretos de medición, aportando insumos clave para evaluar el alcance y la pertinencia de la propuesta académica en el territorio.

Duración: 60 minutos

Insumos: Grabación del noticiero (opcional), agendas de los participantes, tabla “Indicadores de impacto”

Tabla 11. Indicadores de Impacto

INDICADORES DE IMPACTO		EJEMPLOS
INDICADOR ¿Qué se mide? Exprese el cambio en una frase medible	<i>Guía: empiece con número (No), porcentaje (%), proporción de, ausencia/presencia de</i>	<i># de proyectos de desarrollo rural ejecutados con comunidades.</i>
LÍNEA BASE ¿Cómo es hoy? Valor del indicador actualmente.	<i>Guía. Señalar cómo está este indicador ahora. Si no se sabe, ¿quién podría saberlo?</i>	<i>Las universidades pueden ubicar el dato.</i>
FUENTE DE VERIFICACIÓN ¿Cómo se mide? Dónde está ese dato. La fuente debe existir o poder crearse fácilmente.	<i>Guía: registros del municipio, encuesta a egresados, reporte de gremios, observación directa, actas de proyectos.</i>	<i>Sistema o base de datos institucional.</i> <i>Registros de proyectos en instancias gubernamentales.</i>
RELACIÓN CON LA OFERTA ACADÉMICA ¿Cómo el cambio se vincula directamente con la oferta académica propuesta?	<i>Guía: ¿qué hace la oferta académica que incide directamente en el cambio?</i>	<i>La formulación y gestión de recursos para ejecución de los proyectos es responsabilidad de la Institución de Educación Superior.</i>
RESPONSABLE ¿Quién lo mide? Idealmente alguien del territorio para garantizar credibilidad	<i>Guía: alcaldía, juntas de acción comunal, asociaciones de productores</i>	<i>Institución de Educación Superior.</i> <i>Gobernación del Departamento.</i> <i>Alcaldía del municipio.</i>
FRECUENCIA ¿Cada cuánto se mide?	<i>Guía: Periodicidad de medición acorde al ritmo del cambio esperado y a la capacidad del responsable.</i>	<i>Anual.</i>

Actividad. Relatos de construcción colectiva: Socialización de experiencias

El propósito de esta actividad es generar un espacio de intercambio en el que los participantes puedan conocer las experiencias y reflexiones construidas por los diferentes grupos durante el desarrollo del evento, favoreciendo el reconocimiento de aprendizajes comunes y perspectivas diversas.

Inicialmente, cada grupo dispone de un tiempo de 5 minutos para socializar de manera breve los principales resultados de su trabajo, abordando las siguientes preguntas orientadoras: **¿cuál hecho territorial trabajaron?, ¿qué transformación esperan lograr?, ¿qué oferta de educación proponen para aportar a dicha transformación?**

Adicionalmente, los grupos comparten su reflexión frente a la pregunta: **¿cómo fue la experiencia de pensarse la educación superior territorial en conjunto con actores de diferentes sectores?**

Finalmente, el moderador del espacio realiza un cierre general en el que resalta los elementos comunes identificados entre las experiencias, así como las principales reflexiones emergentes del proceso colectivo.

Este ejercicio permite visibilizar los aportes de cada grupo, fortalecer el aprendizaje compartido y consolidar una lectura integral de los resultados del evento.

Duración: 45 minutos

Insumos: Productos construidos por cada grupo

6. PROTOCOLO DE SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Este protocolo establece los criterios, categorías y procedimientos para sistematizar y analizar la información generada en los 10 encuentros regionales del proyecto, en las cuatro dimensiones que corresponden al componente de diseño de programas y evaluación de impactos.

El protocolo opera bajo una lógica de doble entrada: cada dato emergente del encuentro se registra simultáneamente en una columna territorial (preservando la voz de los participantes) y en una columna normativa (traduciéndolo a la condición de calidad correspondiente del Decreto 1075 de 2015 y sus modificaciones). Este doble registro permite clasificar cada elemento como se presenta en la tabla 1:

Tabla 12. Clasificación de datos

Clasificación	Descripción
Convergente	El dato del encuentro responde directamente a lo exigido por la norma.
Amplificador	El dato enriquece, contextualiza o supera lo normativo desde la perspectiva territorial.
En tensión	El dato contradice, dificulta o cuestiona el cumplimiento de una condición de calidad.
Vacío	La norma exige un elemento que el encuentro no produjo. Requiere construcción experta o recuperación de información.

Fuente: elaboración propia

Fuentes de información por encuentro

Para cada encuentro regional, las fuentes que alimentan el análisis en las cuatro dimensiones son:

Tabla 13. Correspondencia de fuentes de información, formato y dimensión

Fuente	Formato	Dimensión que alimenta
Relatoría escrita del grupo	Documento Word diligenciado por el relator durante el taller	Todas (1, 2, 3 y 4)
Mapa Cartografía territorial	Fotografía de alta resolución + transcripción de grabación	Todas (1, 2, 3 y 4)
Cartelera 1 — Perfil de egreso	Fotografía de alta resolución + transcripción de grabación	Dimensión 1 Perfil de egreso
Cartelera 2 — Aspectos curriculares	Fotografía de alta resolución + transcripción de grabación	Dimensión 2 Aspectos curriculares
Cartelera 3 — Recursos e infraestructura	Fotografía de alta resolución + transcripción de grabación	Dimensión 3 Recursos e infraestructura
Tabla "Indicadores de impacto"	Sección de la relatoría (diligenciada en Día 2)	Dimensión 4 Evaluación de impactos

Grabación de video (noticiero)	Video corto grupal de la transformación esperada	Dimensión 4 Evaluación de impactos
Grabación de audio del encuentro	Archivo de audio (para recuperación de información faltante)	Depende de vacíos en información previa

Fuente: elaboración propia

6. Dimensiones y categorías analíticas

6.1. Cartografía del hecho territorial

Con la cartografía del hecho territorial se busca ubicar espacialmente los hechos territoriales identificados por los participantes y analizar cómo se manifiestan en el territorio, considerando los actores involucrados y las interdependencias posibles o existentes. Estos elementos serán base para la construcción de la justificación

Tabla 14. Aspecto, preguntas y condiciones de norma a las que corresponden, Cartografía

Aspecto de la cartografía	Pregunta de extracción	Condición normativa vinculada
Problemas identificados en el mapa	¿Qué está ocurriendo exactamente? ¿Cuál es el eje central del hecho?	D.1075 Cond. 1. Justificación del programa. D.1330: sustento del contenido curricular, perfiles y modalidad para que sea pertinente al desarrollo social, cultural, ambiental, económico y científico.
Alcance territorial	¿Qué regiones, departamentos o zonas están implicadas y como se conectan las diferentes manifestaciones del hecho?	
Relaciones causa/efecto	Describa brevemente la relación de las causas y efectos entre las diferentes formas de manifestarse en las zonas.	
Actores identificados	¿Quiénes están siendo afectados por el hecho? ¿Quiénes podrían y tienen interés en intervenir de manera positiva en la transformación del hecho? ¿Quiénes pueden empeorar la problemática?	

Fuente: elaboración propia

6.2. Dimensión I: Diseño del perfil de egreso

Esta dimensión extrae y analiza el perfil del profesional que los participantes del encuentro consideran necesario para aportar a la transformación territorial esperada. La fuente principal es la Cartelera I y la transcripción de la grabación.

Tabla 15. Eje, preguntas y condiciones de norma a las que corresponden, Dimensión I

Eje del perfil	Pregunta de extracción	Condición normativa vinculada
Saber (conocimientos)	¿Qué conocimientos disciplinares, interdisciplinares y contextuales debe tener el egresado?	D.1075 Cond. 3 Conceptualización teórica y epistemológica del programa. D.1330: coherencia entre denominación y contenidos.
Saber hacer (competencias)	¿Qué competencias profesionales, técnicas y sociales debe demostrar el egresado?	D.1075 Cond. 3 Componente formativo. D.1330: resultados de aprendizaje esperados.
Ser (valores y principios)	¿Qué valores, actitudes y principios éticos orientan el desempeño del egresado en el territorio?	D.1075 Cond. 3 Componente pedagógico. Lineamientos CNA: dimensión humana y ciudadana del egresado.
Investigar	¿Cuáles son las líneas y problemáticas de investigación pertinentes para el territorio en esta área de conocimiento?	D.1075 Cond. 5 Investigación, innovación y creación artística y cultural.

Interactuar	¿Con qué actores estratégicos debe relacionarse el egresado para incidir en la transformación territorial?	D.1075 Cond. 6 Relación con el sector externo. D.1330: vinculación con entorno social y productivo.
Nivel y denominación propuestos	¿Qué nivel de formación (técnico, tecnológico, profesional, maestría, doctorado) y qué nombre propone el grupo para el programa?	D.1075 Cond. 1 Denominación del programa. D.1330 Art. 2: coherencia entre nivel y denominación.

Fuente: elaboración propia

Nota complementaria: anotar si el perfil propuesto guarda coherencia interna con la transformación esperada (enunciado del video grupal). En caso de inconsistencias, se deben señalar como tensión.

6.3. Dimensión 2 Aspectos curriculares

Esta dimensión extrae y analiza los elementos del diseño curricular que los participantes proponen para formar al profesional descrito en el perfil de egreso. La fuente principal es la Cartelera 2.

Tabla 16. Eje, preguntas y condiciones de norma a las que corresponden, Dimensión 2

Categoría curricular	Pregunta de extracción	Condición normativa vinculada
Contenidos por eje del perfil	¿Qué debe aprender el estudiante en cada uno de los 5 ejes del perfil (saber, saber hacer, ser, investigar, interactuar)? ¿Hay coherencia entre el eje y los contenidos propuestos?	D.1075 Cond. 3 Componente formativo: fundamentación teórica y estructura curricular. Verificar integralidad y coherencia vertical.
Estrategias pedagógicas	¿Qué estrategias de formación propone el grupo? ¿Son tradicionales o disruptivas? ¿A qué eje del perfil responde cada una?	D.1075 Cond. 3 Componente pedagógico: estrategias y metodologías de enseñanza. D.1330: aprendizaje activo y centrado en el estudiante.
Perfil docente requerido	¿Qué formación, experiencia y características debe tener el profesor que implemente esta propuesta formativa? ¿Es un perfil convencional o territorial?	D.1075 Cond. 7 Profesores: formación, experiencia e idoneidad. Verificar si se proponen docentes externos al sistema académico (artistas, gestores, líderes comunitarios).
Flexibilidad e internacionalización	¿El diseño curricular propuesto permite flexibilidad en rutas de aprendizaje? ¿Se mencionan referentes internacionales o estrategias de internacionalización?	D.529/2024 Flexibilidad curricular. Marco teórico Fase I: internacionalización del currículo como condición de pertinencia.

Fuente: elaboración propia

Nota complementaria: verificar que cada estrategia pedagógica propuesta en la columna "¿cómo enseñar?" esté vinculada explícitamente con, al menos, un eje del perfil. Las estrategias sin vínculo identificado se registran como dato incompleto y se señala el eje probable.

6.4. Dimensión 3 Recursos e infraestructura

Esta dimensión analiza las condiciones materiales, tecnológicas y espaciales que los participantes identifican como necesarias para implementar la propuesta formativa, incluyendo la valoración de su viabilidad en el territorio. La fuente principal es la Cartelera 3 y los adhesivos de viabilidad con la descripción del relator.

Tabla 17. Eje, preguntas y condiciones de norma a las que corresponden, Dimensión 3

Categoría de recursos	Pregunta de extracción	Condición normativa vinculada
Modalidad de formación	¿Propone el grupo formación presencial, virtual, híbrida o a distancia? ¿La modalidad responde a las condiciones territoriales identificadas?	D.529/2024 Condiciones para programas virtuales e híbridos. D.1330 Art. 2: relación entre modalidad, metodología y territorio.

Categoría de recursos	Pregunta de extracción	Condición normativa vinculada
	(dispersión geográfica, conectividad, población objetivo)?	
Espacios físicos	¿Qué espacios propone el grupo para desarrollar la formación? ¿Son espacios convencionales (aulas, laboratorios) o no convencionales (espacios culturales, territoriales, comunitarios)?	D.1075 Cond. 9 Infraestructura física: aulas, laboratorios, talleres, espacios de práctica. Registrar propuestas no convencionales como amplificadores territoriales.
Medios educativos y tecnológicos	¿Qué recursos tecnológicos, bibliográficos y educativos identifica el grupo? ¿Proponen medios tradicionales, digitales o híbridos? ¿Se mencionan recursos ya existentes en el territorio?	D.1075 Cond. 8 Medios educativos: bibliotecas, laboratorios, recursos digitales, convenios de acceso. Verificar disponibilidad territorial.
Viabilidad territorial	¿Cómo valoró el grupo la viabilidad de cada recurso? Registrar según escala: - Verde: recurso disponible en el territorio - Azul: gestionable con actores locales - Amarillo: depende de actores externos - Rojo: no gestionable actualmente	D.1075 Cond. 7 Recursos suficientes para garantizar el cumplimiento de las metas institucionales. La viabilidad territorial informa el análisis de factibilidad prospectiva.

Fuente: elaboración propia

6.5. Dimensión 4 Evaluación de impactos

Esta dimensión analiza los indicadores de impacto contruidos por los participantes para medir la transformación territorial esperada, evaluando su pertinencia, atribuibilidad a la oferta académica y viabilidad de medición. La fuente principal es la tabla "Indicadores de impacto" de la relatoría del Día 2.

Tabla 18. Eje, preguntas y condiciones de norma a las que corresponden, Dimensión 4

Criterio de análisis	Pregunta analítica	Referente normativo o metodológico
Calidad del indicador	¿El indicador está expresado como una frase medible? ¿Inicia con número, porcentaje o proporción? ¿Es específico o genérico?	Criterios SMART: específico, medible, alcanzable, relevante, con temporalidad. Guía metodológica del encuentro: "empiece con número (No), porcentaje (%), proporción de, ausencia/presencia de".
Línea base y fuente	¿Se identificó el valor actual del indicador (línea base)? ¿Existe una fuente de verificación accesible y confiable? ¿Quién la gestiona?	D.1075 Cond. 2 Justificación: análisis de pertinencia basado en evidencia. La ausencia de línea base debe señalarse como vacío y se propone el actor responsable de construirla.
Se atribuye a la oferta académica	¿El cambio que mide el indicador es parcialmente atribuible a la existencia del programa académico? ¿Puede ocurrir sin él? ¿Se describió el mecanismo de incidencia?	Pregunta orientadora del encuentro: "¿el cambio ocurriría de la misma manera, en el mismo tiempo y con la misma magnitud si la oferta académica no existiera?" Esta es la condición mínima de atribuibilidad.
Dimensión del impacto	¿En qué dimensión se produce el cambio esperado? (académica/científica, social/cultural, ambiental, política, económica/laboral)	D.1330 Art. 2 Evaluación de impacto: dimensiones sociales, económicas, culturales y ambientales. Lineamientos CNA: pertinencia e impacto social del programa.
Responsable y frecuencia	¿Quién mide el indicador? ¿Es un actor del territorio con capacidad real de medición? ¿La frecuencia es coherente con el ritmo del cambio esperado?	D.1075 Cond. 4 Cultura de autoevaluación: sistemas de seguimiento y mejora continua. La responsabilidad territorial del indicador fortalece la legitimidad del sistema de evaluación.

Fuente: elaboración propia

Tratamiento de datos faltantes o incompletos

Los encuentros pueden generar relatorías con campos vacíos o parcialmente diligenciados. El siguiente proceso establece los siguientes procedimientos según el tipo de vacío:

Tabla 19. Procedimientos según el tipo de vacío de información identificado

Tipo de vacío	Fuente de recuperación	Procedimiento	Declaración en el documento
Tabla de indicadores vacía (D4)	Grabación de audio del Día 2. Contacto directo con el relator o experto del encuentro.	Transcribir fragmentos relevantes. Si no es posible, construir indicadores desde el análisis experto usando la transformación esperada y el perfil de egreso.	Indicar explícitamente: "Indicadores construidos por el equipo analítico con base en los insumos del encuentro ante ausencia de registro en la relatoría".
Adhesivos de viabilidad sin descripción (D3)	Fotografías de las carteleras. Grabación de audio. Relator o moderador del grupo.	Describir los símbolos visibles en la fotografía. Consultar al relator. Si persiste el vacío, registrar como "viabilidad no determinada".	Señalar: "Valoración de viabilidad reconstruida desde fotografía de cartelera. No se dispuso de descripción escrita del relator".
Perfil docente incompleto (D2)	Relatoría escrita. Grabación de audio. Cartelera 2.	Inferir desde las estrategias pedagógicas y el perfil de egreso propuestos. Cruzar con los requerimientos normativos del D.1075 Cond. 7.	Indicar: "Perfil docente complementado desde análisis de consistencia con las estrategias pedagógicas propuestas".
Video de transformación no disponible (D1 y D4)	Sección "Actividad 2" de la relatoría escrita. Grabación de audio.	Usar el texto escrito del relator en el campo de transformación esperada. Si está vacío, recuperar desde la discusión del hecho territorial (Día 1).	Señalar la fuente utilizada para la reconstrucción de la transformación esperada.

Fuente: elaboración propia

Ficha de sistematización por encuentro

Para cada uno de los 10 encuentros regionales se diligencia una ficha de sistematización que consolida el análisis en las cuatro dimensiones. Esta ficha es el insumo directo para la construcción del documento prospectivo final.

Tabla 20. Ficha de sistematización Encuentro Regional

FICHA DE SISTEMATIZACIÓN — ENCUESTRERO REGIONAL
Área de conocimiento (CINE): _____
Mesa / Hecho territorial analizado: _____
Ciudad / IES anfitriona: _____
Fecha del encuentro: _____ N.º de participantes: _____
Moderador (a): _____
Fuentes disponibles: ☐ Relatoría ☐ Cartelera (fotografía) ☐ Audio ☐ Video

Fuente: elaboración propia

Tabla 21. Ficha de sistematización Cartografía territorial

Aspecto de la cartografía	Datos del encuentro (voz territorial)
Problemas identificados en el mapa	
Alcance territorial	
Relaciones causa/efecto	

Actores identificados	
-----------------------	--

Fuente: elaboración propia

Tabla 22. Ficha de sistematización Diseño de perfil de egreso

DIMENSIÓN 1 — Diseño del perfil de egreso			
Eje del perfil	Datos del encuentro (voz territorial)	Clasificación	Observación analítica
Saber			
Saber hacer			
Ser			
Investigar			
Interactuar			
Nivel y denominación			
Coherencia interna perfil– transformación			

Fuente: elaboración propia

Tabla 23. Ficha de sistematización Aspectos curriculares

DIMENSIÓN 2 — Aspectos curriculares			
Categoría	Datos del encuentro	Clasificación	Observación analítica
Contenidos por eje del perfil			
Estrategias pedagógicas			
Perfil docente requerido			
Flexibilidad e internacionalización			

Fuente: elaboración propia

Tabla 24. Ficha de sistematización Recursos e infraestructura

DIMENSIÓN 3 — Recursos e infraestructura			
Categoría	Datos del encuentro	Viabilidad	Observación analítica
Modalidad de formación			

Espacios físicos			
Medios educativos/tecnológicos			
Viabilidad territorial global			

Fuente: elaboración propia

Tabla 25. Ficha de sistematización Evaluación de impactos

DIMENSIÓN 4 — Evaluación de impactos					
Indicador (frase medible)	Línea base	Fuente de verificación	Atribución a oferta	Responsable / frecuencia	Dimensión del impacto
Declaración de fuente (si aplica): ☐ Relatoría diligenciada ☐ Reconstrucción analítica ☐ Recuperación desde audio ☐ Otra:					

Fuente: elaboración propia

Tabla 26. Ficha de síntesis analítica del Encuentro

SÍNTESIS ANALÍTICA DEL ENCUENTRO
Convergencias principales (lo que el encuentro valida normativamente):
Amplificaciones territoriales (lo que el territorio aporta más allá de la norma):
Tensiones identificadas (lo que dificulta el cumplimiento normativo):
Vacios (elementos normativos ausentes o información no recolectada):

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

El análisis conceptual evidencia que la prospectiva se consolida como una herramienta clave para orientar el accionar de las Instituciones de Educación Superior (IES), al permitir anticipar escenarios futuros y articular decisiones presentes con visiones de largo plazo. También permite reconocer que la relación entre educación superior y territorio constituye un eje central para la pertinencia educativa. Las IES tienen la capacidad de articular actores, movilizar conocimiento y fortalecer capacidades locales, siempre que sus procesos formativos, investigativos y de extensión se encuentren alineados con las particularidades y necesidades de los territorios.

Asimismo, las transformaciones en los modelos pedagógicos, especialmente aquellas basadas en el pensamiento complejo, el aprendizaje activo y la interdisciplinariedad, evidencian la necesidad de superar enfoques tradicionales centrados en la transmisión del conocimiento. En su lugar, se requiere

formar profesionales con competencias integrales, capaces de interpretar y actuar en contextos cambiantes, diversos e interdependientes. Por su parte, la transformación digital plantea tanto oportunidades como desafíos. Si bien amplía el acceso, flexibiliza los procesos formativos y potencia la personalización del aprendizaje, también pone de manifiesto brechas estructurales relacionadas con el acceso, la conectividad y las capacidades digitales. Consecuentemente, la digitalización debe abordarse como un proceso integral que combine infraestructura, formación docente y equidad social.

En relación con la calidad de la educación superior, el documento reafirma la pertinencia como un criterio central, entendido desde una perspectiva multidimensional que incluye dimensiones económicas, académicas, sociales, culturales, ambientales y políticas. Esta visión permite superar enfoques estandarizados y avanzar hacia modelos de evaluación más contextualizados y orientados al impacto territorial.

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta de encuentros regionales de las comunidades académicas se configura como una estrategia pertinente para promover la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo entre actores y la identificación de necesidades y oportunidades en los territorios. Este enfoque participativo fortalece el capital social, favorece la apropiación de los procesos y contribuye a la generación de soluciones contextualizadas.

Avanzar hacia una educación superior con enfoque territorial requiere no solo ajustes metodológicos, sino también transformaciones estructurales en la forma en que las instituciones conciben su misión, su relación con el entorno y su papel en la sociedad.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abumandour, E. S. T. (2021). Public libraries' role in supporting e-learning and spreading lifelong education: A case study. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(2), 178–217.
- Alghamdi, S., Yoon, H. Y., & Song, Y. T. (2025). Digital twins in education: Applications, challenges, and future directions. En *2025 IEEE/ACIS 23rd International Conference on Software Engineering Research, Management and Applications (SERA)* (pp. 225–232). IEEE.
- Arevalo Erique, M. A., Luna Alvarez, H. E., Ching Valle, J. X., & Zambrano Vera, A. M. (2023). Educación 5.0: Más que un cambio de tecnología, un paso adelante en la educación. *Revista Conrado*, 19(94), 384–392.
- Arias, S. (2023). Capital social y desarrollo de capacidades en jóvenes universitarios de origen rural. *Equidad y Desarrollo*, (42), e1429.
- Arriagada, C., Gálvez, F., & Adasme, B. (2023). Definición conceptual de calidad y de excelencia en la educación superior en el contexto universitario chileno. *Actualidades investigativas en educación*, 1–33.
- Asmayawati, Y., & Yetti, E. (2024). Pedagogical innovation and curricular adaptation in enhancing digital literacy: A local wisdom approach for sustainable development in Indonesia context. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 10 (1), Article 100233. <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100233>
- Barcia Cedeño, E. I., Tambaco Quintero, A. R., Angulo Quiñónez, O. G., Prado Zamora, M. E. P., & Valverde Prado, N. G. (2024). Análisis de tendencias y futuro de la inteligencia artificial en la educación superior: Perspectivas y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3061–3076.
- Bellomo, S. T. (2023). Inteligencia artificial en educación superior: Una evaluación analítica. *Journal of Ethics in Higher Education*, (3), 87–114.
- Beneitone, P. (2019). Innovation in Higher Education Curriculum: Reflections from Latin America. G. J. Sarrico, C. Rosa, & N. Teixeira: Springer.
- Birru, Y. T. (2024). The Integration of 21st-Century Skills into the Higher Education Curriculum: A Systematic Review. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 9(3), 60–68. <https://doi.org/10.11648/j.tecs.20240903.12>.
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning. *Computers & Education*, 143.
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning. *Computers & Education*, 143.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bremner, N. (2021). What is learner-centered education? A quantitative study of english language teachers' perspectives. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*, 25(2). <https://tesl-ej.org/pdf/ej98/a9.pdf>
- Bremner, N. (2022). What is learner-centered education? Examining the perspectives of 16 Colombian EFL teachers. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*, 25(4). <https://tesl-ej.org/pdf/ej100/a12.pdf>
- Brewis, E., & Marginson, S. (2024). Introduction to the Special Issue: 'The public good of higher education: A comparative study'. *High Educ*, 1–27.
- Buturlina, O., Dovhal, S., Hryhorov, H., Lysokolenko, T., & Palahuta, V. (2021). STEM education in Ukraine in the context of sustainable development. *European Journal of Sustainable Development*, 10(1), 323.
- Cáceres Chará, S. P. (2025). Pertinencia de la educación superior en Colombia desde la perspectiva de la ocupación y/o vinculación laboral de los graduados años 2016 a 2020. UNAD.
- Cáceres-Chará, S. (2024). Pertinencia de la educación superior en Colombia desde la perspectiva de la ocupación y/o vinculación laboral de los graduados años 2016–2020. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.
- Cardona Rodríguez, A. (2016). Pertinencia de la educación superior con el mercado laboral en Colombia. Barranquilla: Editorial Universidad del Atlántico.
- Cardona, A., Unceta, K., & Barandiaran, M. (2016). Comprehensive pertinence in the quality assessment of higher education. *Cultura y Educación*, 344–358.
- CESU. (2025). Acuerdo 01 de 2025: por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación de Alta Calidad. Bogotá.
- Chaitidou, M., & Peikos, G. (2026). Pedagogical content knowledge in science education. *Encyclopedia*, 6(2), 43.
- Chakraborty, S., Sertu, B. B., & Galatro, D. (2025). Artificial intelligence, sustainability and engineering education: Implementation trends in STEM to realize Society 5.0. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*.
- Chambi Huacani, M. C., & Choquetarqui Castaño, C. M. (2024). Implementación de herramientas basadas en inteligencia artificial en el ámbito de la educación superior. *Educación Superior*, 11(1), 81–92.
- Chandia-Godoy, D. (2021). Trayectorias educativas y laborales de profesionales: Un análisis desde el capital social, cultural y el habitus institucional. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 31–51.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes. <http://dx.doi.org/10.7440/2004.01>
- Che, C., Chaemchoy, S., & Siribanpitak, P. (2025). Academic management and meta-skills in Chinese higher education: A systematic review of graduate readiness. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 20(1), 264–277.

- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2025) BY CHOICE, NOT CHANCE: Engaging Social and Emotional Learning to Create a Supportive Climate and Discipline Strategies. Social and Emotional Learning Innovations Series. <https://casel.org/>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2022). Actualización de los aspectos por evaluar para la autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad de las instituciones de educación superior. Bogotá: CNA.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2025). Acuerdo 01 de 2025. Por el cual se actualizan lineamientos del sistema de aseguramiento de la calidad en educación superior. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-424592_recurso_07.pdf
- Crawford, J., & Cifuentes-Faura, J. (2022). Sustainability in higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Sustainability*.
- Criollo-C, S., Govea, J., Játiva, W., Pierrottet, J., Guerrero-Arias, A., Jaramillo-Alcázar, Á., & Luján-Mora, S. (2023). Towards the integration of emerging technologies as support for the teaching and learning model in higher education. *Sustainability*, 15(7), 6055.
- Díaz Romero, Y., De la Paz Rosales, M. T., Callan, R., & Bracho, P. L. (2025). Análisis teórico-conceptual de la calidad en la educación superior y sus dimensiones: Un estudio comparado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 110-133.
- Didriksson, A. y Márquez, C. (2023). Revertir la desigualdad: el reto de la transformación educativa con inclusión y equidad. *Cuadernos de Universidades*, Núm. 20. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC) <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/1935>
- Du Plessis, A. E., Küng, E., & du Plessis, E. (2024). Challenges for Pedagogical Effectiveness in an Ever-Changing Education Landscape: Conceptualisation of Pedagogical Mobility and Flexibility as a Context-Consciousness. *Education Sciences*, 14(4), 349. <https://doi.org/10.3390/educsci14040349>
- El Galad, A., Betts, D. H., & Campbell, N. (2024). Flexible learning dimensions in higher education: Aligning students' and educators' perspectives for more inclusive practices. *Frontiers in Education*, 9, 1347432.
- Espinoza-Freire, E. (2025). Pertinencia e innovación curricular en la educación superior. *Revista científica Portal de la Ciencia*, 703-718.
- Firdhous, M. F. M. (2015). Cloud computing for rural ICT implementations: Methods, models, and architectures. En *Delivery and adoption of cloud computing services in contemporary organizations* (pp. 166–197). IGI Global.
- Garbanzo. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios: una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 43-63.
- Gentry, A. N., Martin, J. P., & Douglas, K. A. (2025). Social capital assessments in higher education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1498422.
- Godet, M., & Durance, P. (2007). *Prospectiva estratégica: Problemas y métodos* (2.ª ed., Cuaderno n.º 20). Prospektiker.
- Gómez Uribe, Y. A., & Garay Jiménez, W. D. (2023). ¿Descentralizar la educación superior en Colombia es lo mismo que regionalizarla? *Revista Digital Educación Y Territorios*, 3(2), 1–14. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/view/354078>
- González-Campos, J., López-Núñez, J., & Araya-Pérez, C. (2024). Educación superior e inteligencia artificial: Desafíos para la universidad del siglo XXI. *Aloma*, 42(1), 79–90.
- Govender, I. (2025). Digital literacy and STEM skills: What is the connection? A systematic review. *Technology, Knowledge and Learning*.
- Grosseck, G., Sava, S., Ion, G., & Malita, L. (2024). *Digital assessment in higher education*. Springer.
- Guarga Ferro, R. (2006). La pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental. *Universidade: cooperação internacional e diversidade*, 21.
- Guruloo, T. N. M., & Osman, K. (2024). Beyond pen and paper: Understanding the landscape of digital assessment in STEM higher education. En G. Grosseck et al. (Eds.), *Digital assessment in higher education*. Springer.
- Han, J., Liu, G., & Yang, Y. (2023). Latent Dirichlet allocation-based topic mining analysis of educational scientific research projects. *TEM Journal*, 12(2).
- Hanushek, E., & Wößmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. Banco Mundial.
- Hermannsson, K., Scandurra, R., & Graziano, M. (2019). Will the regional concentration of tertiary education persist? *Regional Studies, Regional Science*, 6(1), 539–556.
- Hernández, G., Arcos, J., & Sevilla, J. (2013). Gestión de la calidad bajo la Norma ISO 9001 en instituciones públicas de educación superior en México. *Calidad en la educación*, (39), 81–115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200004>
- Herrera, L. C., & Núñez, M. (2024). Determinantes sociales, equidad y pertinencia territorial: reflexión sobre el enfoque en salud. *Revista científica de la UCSA*, 78-88.
- Hikmat. (2025). Social capital and student achievement: A systematic literature review. *Indonesian Journal of Studies on Humanities, Social Sciences and Education*, 2(1), 118–139.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564–569.

- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63, 564–569.
- Huzoore, G., & Doargajudhur, M. (2023). Fomento del compromiso y la motivación en entornos virtuales. En *Manual de investigación sobre entornos motivadores en línea* (pp. 161–187). IGI Global.
- Illescas Espinoza, W. H., Nugra Betancourth, M. A., Santana Estrella, R. E., & Sancho López, C. S. (2025). Transformación digital aplicada a la educación: Un mapeo sistémico. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Jiménez Galán, Y. I., Guzmán Flores, J. P., Hernández Jaime, J., & Rodríguez Flores, E. (2023). Evaluación integrada de competencias transversales en Educación Superior: Propuesta de instrumentos. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1506>
- Kempton, L., Rego, M. C., Alves, L. R., Vallance, P., Serra, M. A., & Tewdwr-Jones, M. (2021). Putting universities in their place: An evidence-based approach to understanding the contribution of higher education to local and regional development. *Regional Studies Policy Impact Books*. Routledge.
- Kempton, L., Rego, M. C., Alves, L. R., Vallance, P., Serra, M. A., & Tewdwr-Jones, M. (2021). Putting universities in their place: An evidence-based approach to understanding the contribution of higher education to local and regional development. Routledge.
- Kovari, A. (2025). AI-powered collaborative learning in higher education. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101335.
- Leon, C., Lipuma, J., & Oviedo-Torres, X. (2025). Artificial intelligence in STEM education. *Frontiers in Education*, 10.
- Liste, G., Buil, T., & Plumed, M. (2026). Undergraduate experiences during pandemic learning models. *Innovations in Education and Teaching International*, 63(1), 67–84.
- Lombana, J. (2024). Pertinencia en la educación superior: una mirada rápida a los aportes en las últimas décadas. *Revista Aletheia*.
- López Segrera, F. (2023). Posibles futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 29–57.
- López Villamar, N. I., Alvarado Murillo, M. M., Plúas Berruz, M. I., & Ortiz Pérez, K. A. (2025). Educación socioemocional en la escuela del futuro: innovación pedagógica para el bienestar y la inclusión. *Sage Sphere International Journal*, 2(2). <https://sagespherejournal.com/index.php/SSIJ/article/view/59>
- Lozano, J., Monje, C., Ramírez, J., Quintero, A., Barrero, M., López, G., . . . Núñez, N. (2024). Pertinencia en la Educación Superior: una mirada rápida a los aportes en las últimas décadas. *Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 1-30.
- Menacho Ángeles, M. R., et al. (2024). Inteligencia artificial y aprendizaje autónomo. *Revista InveCom*, 4(2).
- Mendieta León, J. E., Zambrano Mendoza, Y. Y., Quizhpe Cueva, J. L. y Jumbo Vélez, J.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Decreto 0529 de 2024. Por el cual se modifica el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/420551:Decreto-0529-de-2024>
- Mishra, S. (2020). Social networks and academic success in higher education. *Educational Research Review*, 29, 100307.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Mulder, M. (2017). Competence theory and research: A synthesis. En M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education* (pp. 1071–1106). Springer.
- Muller, C., Mildemberger, T., & Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 1–25.
- Naidoo, R. (2018). The competition fetish in higher education: shamans, mind snares and consequences. *European Educational Research Journal*, 605-620.
- Narváez, E. (2005). La educación superior en América Latina ante los desafíos de la globalización. *Revista Venezolana de Educación*.
- Navarrete Cazales, Z., Martínez Iñiguez, J. E., & Soto Curiel, J. A. (Coords.). (2020). Educación superior en perspectiva: Calidad, pertinencia e inclusión. Plaza y Valdés Editores.
- OECD. (2019). OECD future of education and skills 2030. OECD Publishing.
- Omar, A. M., & Abdullahi, M. O. (2024). Sustainable digital transformation in higher education. *Frontiers in Education*, 9.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2019). Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept note: Skills for 2030. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- Osutei, N., & Kim, J. H. (2023). Talent attraction and universities. *Growth and Change*, 54(3), 736–753.
- P. (2023). Inclusión y accesibilidad a la educación superior en Ecuador. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(1), e28. <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i1.e28>
- Pérez, E. (2023). Pertinencia, Calidad e Innovación en Educación Superior. *InterSedes*, 256-275.
- Pérez-González, C., & Ortega-Sánchez, D. (2025). Active teaching and learning. *Education Sciences*, 15(6), 714.

- Putnam, R. (2000). *Bowling alone*. Simon & Schuster.
- Ramírez-Montoya, M. S., et al. (2025). Redefiniendo la educación: Trayectorias educativas y pensamiento complejo. *Octaedro*.
- Ramírez-Montoya, M. S., Portuguese-Castro, M., & Mendoza-Urdiales, R. (2025). Redefining education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1).
- Robles, L. E. R., & Ek, J. I. (2023). Virtual reality in engineering education. En *WEF-GEDC* (pp. 1–6). IEEE.
- Romero Fernández, A. (2020). Percepciones de los académicos de una sede regional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla sobre sus funciones docentes. En Z. Navarrete Cazales, J. E. Martínez Iñiguez y J. A. Soto Curiel (Coords.), *Educación superior en perspectiva: Calidad, pertinencia e inclusión* (pp. 263–280). Plaza y Valdés Editores.
- Saborío-Taylor, S. (2024). Docencia 5.0. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(spe1), 88–99. Shamonia, V., & Semenikhina, O. (2025). *STEM education landscapes*.
- Sánchez, Gerardo I., Jara, Ximena E., & Verdugo, Fernando A.. (2023). Retroalimentación en docencia universitaria online: formas, funciones y condicionantes. *Formación universitaria*, 16(3), 21–30. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000300021>
- Santiago Martínez, V. J., Acuña Molina, N. C., Arroyo Páez, V. M., & Zúñiga Pájaro, A. J. (2021). Diagnóstico y mejora continua de la calidad educativa. En E. Serna M. (Ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*. Medellín: Instituto Antioqueño de Investigación
- Santisteban, S. (2021). Actualidad: Perspectiva sobre discapacidad e inclusión en educación superior. *VIVE. Revista de Investigación en Salud*, 4(11), 397–403. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v4i11.102>
- Saravia Domínguez, H., Saavedra Villar, P., Felices Vizarreta, L. M., Campos Espinoza, M. M., & Janampa Urbano, J. R. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la Educación Superior: una revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(1), 92–104. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995>
- Sotomayor-Soloaga, P., Escobar-Mancilla, D. y Contreras-Torres, P. (2023). Bases para un liderazgo inclusivo en la educación superior chilena: Una revisión narrativa de aspectos jurídicos, conceptuales y pragmáticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 119–138. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200119>
- Sümer, M., & Vančcek, D. (2025). Virtual and augmented reality in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 62(3), 811–822.
- Surdez, E., Sandoval, M. d., & Lamoyi, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 9–26.
- Toosi, M., Maryam, M., Mitra, A., & Mehrnaz, G. (2021). Context, input, process, and product evaluation model in medical education: A systematic review. *Journal of Education and Health Promotion*, 15–20.
- Timbi-Sisalima, C., Sánchez-Gordón, M., Hilera-Gonzalez, J. R., & Otón-Tortosa, S. (2022). Quality assurance in e-learning: a proposal from accessibility to sustainability. *Sustainability*, 14(5), 3052.
- Toma, R. B., & García-Carmona, A. (2021). Análisis crítico de STEM. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(1), 65–80.
- Trevisan, L. V., et al. (2024). Digital transformation towards sustainability. *Environment, Development and Sustainability*, 26(2), 2789–2810.
- Tsarkos, A. (2024). Education 5.0. En *Teaching and assessment in the era of Education 5.0* (pp. 265–290). IGI Global.
- Tünnermann, C. (1998). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: IESALC UNESCO.
- Tünnermann, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial 1998*. IESALC, UNESCO.
- Tünnermann, C. (2012). La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. *Pensamiento Universitario*, 95 | 10.
- UNESCO (2014). *Educación para la Ciudadanía Mundial: Preparar a los Educandos para los Retos del Siglo XXI*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf>
- UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos: 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://hdl.handle.net/11181/6553>
- UNESCO IESALC. (2021a). *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. ISBN: 978-980-7175-59-3.
- UNESCO IESALC. (2021a). *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*.
- UNESCO IESALC. (2021b). *Caminos hacia 2050 y más allá: Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*.
- UNESCO IESALC. (2021b). *Caminos hacia 2050 y más allá: Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*.
- UNESCO. (2005). *EFA Global Monitoring Report: The Quality Imperative*. París.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Universidad Industrial de Santander. (2025). Marco teórico y metodológico para la territorialización de la educación superior en Colombia. https://eventos.uis.edu.co/wp-content/uploads/2025/12/MarcoTeoricoMetodologico_TerritorializacionES_Colombia1.pdf
- Vargas, F. A., Peláez, L. E., Parra, J. A., Giraldo, J. C., & Delgado, I. A. (2021). Principios y prácticas del agilismo aplicables a los procesos de autoevaluación a los programas de ingeniería en Colombia. Cartagena: Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI
- Vargas-Morales, C. (2023). Evaluación de la calidad de la educación universitaria a través del análisis de la percepción de los estudiantes. *Revista Boaciencia Educación y Ciencias Sociales*.
- Velásquez, M., & Paca, F. (2021). Gestión de la calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista IGobernanza*, 307-333.
- Vera Arias, M. J., Coba Rojas, J. C., Saldarriaga Vera, A. A., Vera Vera, J. E., & Mendoza Vega, J. A. (2023). Capacitación Docente para Lograr el Reconocimiento en la Innovación Pedagógica. *Revisión Bibliográfica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 796-810. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7769
- Vergara, D., et al. (2022). Educational trends post COVID-19. *Materials Today: Proceedings*, 49, 155–160.
- Vessuri, H. (1996). Pertinencia de la educación superior latinoamericana a finales del siglo XX. *Nueva sociedad*, 102-107.
- Vidal-Sepúlveda, M., Olivares-Rodríguez, C., & Valdés-León, G. (2021). Desarrollo de Competencias Transversales en la Formación de Ingenieros mediante evaluaciones cruzadas. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(1), 100- 125. DOI: 10.18004/riics.2021.junio.100
- Villa Sánchez, A., & Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 15–48.
- Wang, S., Alam, G. M., Bashir, K., et al. (2026). Reproducing inequality? *Humanities and Social Sciences Communications*, 13, 42.
- Wang-Azran, T., Goldberg, S., Hayat, T., & Amichai-Hamburger, Y. (2025). Online learning and social capital. *SAGE Open*, 15(1).
- Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Penguin Random House.
- Xu, X. (2024). Computing education for IT-shape elites. *IEEE*.
- Wimpenny, K., Finardi, K. R., Orsini-Jones, M. y Jacobs, L. (2022). Knowing, Being, Relating and Expressing Through Third Space Global South-North COIL: Digital Inclusion and Equity in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 279-296. <https://doi.org/10.1177/10283153221094085>
- Wolbring, G. y Nguyen, A. (2023). Equity/Equality, Diversity and Inclusion, and Other EDI Phrases and EDI Policy Frameworks: A Scoping Review. *Trends in Higher Education*, 2(1), 168-237. <https://doi.org/10.3390/higheredu2010011>
- Wolbring, G. y Nguyen, A. (2023). Equity/Equality, Diversity and Inclusion, and Other EDI Phrases and EDI Policy Frameworks: A Scoping Review. *Trends in Higher Education*, 2(1), 168-237. <https://doi.org/10.3390/higheredu2010011>
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5).
- Zhukabayeva, T., et al. (2025). Digital transformation in higher education. *Sustainability*, 17(24), 11132.
- Zitha, I., Mokganya, G. M., & Sinthumule, O. (2024). STEM lecturers and digital assessments. *IntechOpen*.
- Acuña, A. (2012). *La gestión de los stakeholders: Análisis de los diferentes modelos*. Universidad Nacional del Sur.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana – Instituto de Investigaciones en Educación.
- Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo — CIDER. (2017). *Metodología para la identificación de hechos regionales*. Universidad de los Andes — Centro de Estudios de la Orinoquia.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 128 de 1994, por la cual se expide la Ley Orgánica de las Áreas Metropolitanas.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1625 de 2013, por la cual se deroga la Ley Orgánica 128 de 1994 y se expide el Régimen para las Áreas Metropolitanas.
- Congreso de la República de Colombia. (2019). Ley 1962 de 2019, por la cual se dictan normas orgánicas para el fortalecimiento de la Región Administrativa de Planificación, se establecen las condiciones para su conversión en Región Entidad Territorial y se dictan otras disposiciones.

- Congreso de la República de Colombia. (2022). Ley Orgánica 2199 de 2022, por medio de la cual se desarrolla el artículo 325 de la Constitución Política y se expide el régimen especial de la Región Metropolitana Bogotá-Cundinamarca.
- Consejo Nacional de Acreditación — CNA. (2022). Lineamientos para la acreditación de alta calidad en educación superior. Ministerio de Educación Nacional.
- Departamento Nacional de Planeación. (2017). Visión Regional. Kit de ordenamiento territorial.
- Hernández, A., y Montero, S. (2019). De los hechos a la planeación metropolitana: una metodología para determinar el impacto metropolitano de proyectos territoriales.
- Naciones Unidas. (2016). Declaración de Quito sobre Ciudades y Asentamientos Humanos Sostenibles para Todos — Nueva Agenda Urbana. Congreso Hábitat III.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina. Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez Zuluaga, J. S., y Ortégón Quinche, M. (2025). Guía metodológica para la identificación y declaración de los hechos metropolitanos. Cuaderno Regional 05. Región Metropolitana Bogotá-Cundinamarca, Subdirección de Planeación Metropolitana y Regional.