

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS, A.C.



EFFECTOS DEL MODELO DE ACREDITACIÓN DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO
DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

PRESENTA

MARIA JOSE ALVAREZ ROMERO

DIRECTORA

SAMANTHA ORLENA ORTIZ CASILLAS

LECTOR

JAVIER REYES-MARTÍNEZ

CIUDAD DE MÉXICO, 2024

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Doctora Samantha Ortiz Casillas, mi profesora, directora de tesis y a quien admiro por trabajar por una academia que reconozca la labor de las mujeres en este campo, gracias por guiarme con paciencia, sabiduría y un profundo compromiso en cada paso de este camino académico. Su apoyo constante y su confianza en mis capacidades me inspiraron a superar los desafíos y a creer en mi propio potencial. No podría haber alcanzado esta meta sin su orientación y motivación inquebrantable. A mi profesor y lector: Doctor Javier Reyes-Martínez, gracias por su guía y sus lecciones, por enseñarme sobre la importancia de la igualdad como faro para la construcción de políticas sociales de cambio y más aún sobre la importancia de ser una profesional comprometida con ello. De ustedes no sólo me llevo las enseñanzas más grandes sino la inspiración de profesionales con sentido social.

A mi mamá, Ana Romero, por ser mi mayor ejemplo de fortaleza, dedicación y amor incondicional. Por dirigirme en el camino correcto: el de la educación. Tus palabras de aliento y tu apoyo inquebrantable me dieron la fuerza para seguir adelante, incluso en los momentos más difíciles. Esta tesis es tanto mía como tuya, porque sin ti, este sueño no habría sido posible. Y a mi hermana, Danna, por ser mi confidente, mi amiga y mi fuente constante de inspiración. Tu presencia y cariño me acompañan en cada paso de mi vida y de este camino, recordándome a la distancia que siempre el esfuerzo vale la pena.

A mis compañeros de maestría y de vida, Fernando, Irving y Ayü, por compartir conmigo esta travesía llena de aprendizajes, desvelos y momentos de alegría. Cada uno de ustedes dejó una huella en mi corazón, y me enseñaron el verdadero valor de la amistad y la camaradería. Gracias por ser mis cómplices en esta aventura, por las risas compartidas, y por ser un motor y pilar fundamental en este logro.

Finalmente agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y al Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) por recibirme y por su compromiso con la educación.

A todos ustedes, les dedico este trabajo con profundo agradecimiento. Con todo mi cariño.

RESUMEN

Esta tesis analiza los efectos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en Colombia, con un enfoque particular en cómo este modelo de acreditación impacta la calidad educativa y refuerza las desigualdades estructurales entre las instituciones de educación superior. El estudio surge de la necesidad de comprender cómo las políticas públicas, a través del SACES, han contribuido o no a reducir las disparidades en un sistema educativo caracterizado por marcadas desigualdades regionales y sectoriales.

El análisis se fundamenta en la crítica de que el SACES se centra principalmente en la inspección y verificación del cumplimiento de estándares preestablecidos, sin un énfasis suficiente en el fomento del desarrollo de instituciones con menores recursos. Esto es particularmente evidente en las universidades públicas y aquellas ubicadas en zonas rurales, que enfrentan mayores dificultades para acceder a los recursos necesarios para mejorar su infraestructura, atraer personal docente cualificado y ofrecer programas académicos de alta calidad. Estas disparidades resultan en una perpetuación de las desigualdades educativas, donde las instituciones con más recursos continúan ofreciendo una educación de mayor calidad, mientras que aquellas con menos medios luchan por alcanzar los estándares exigidos.

La investigación utiliza un enfoque metodológico mixto, que combina un análisis cuantitativo mediante un modelo de regresión logística binomial, junto con un análisis cualitativo basado en entrevistas a administrativos de distintas instituciones educativas y expertos en educación superior. Los hallazgos indican que el SACES no solo ha sido insuficiente para mitigar las desigualdades en la calidad educativa, sino que en muchos casos ha reforzado estas brechas. Al priorizar un enfoque de supervisión sobre el apoyo efectivo al fortalecimiento institucional, el sistema no logra promover la equidad entre las instituciones de educación superior, lo que afecta de manera desproporcionada a los estudiantes de bajos ingresos y a aquellos en regiones menos favorecidas como la región Pacífica, que concentra el 65% de la población afrocolombiana.

En este sentido, la tesis propone repensar el diseño y la implementación de las políticas públicas de aseguramiento de la calidad, con el objetivo de que se orienten hacia un sistema más inclusivo y equitativo, capaz de ofrecer las mismas oportunidades de acceso a una educación de alta calidad a todas las instituciones y estudiantes del país.

ABREVIATURAS

AC	Aseguramiento de la Calidad
AIESAD	Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia
ANIES	Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior
ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades
CACES	Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CEAACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CESU	Consejo Nacional de Educación Superior
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CNA	Comisión Nacional de Acreditación
CNA(1)	Consejo Nacional de Acreditación
CONAES	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
CONACES	Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONESUP	Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada
CONUEP	Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CUDI	Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet
EDS	Educación para el Desarrollo Sostenible
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas
JAN	Junta de Acreditación Nacional
LES	Ley de Educación Superior
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
MEN	Ministerio Nacional de Educación
MEXA	Mecanismo Experimental de Acreditación
NGP	Nueva Gestión Pública
SACES	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
SGC	Sistema de Gestión de la Calidad
SIAC	Sistemas Internos de Aseguramiento de la calidad
SINAC	Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad
SINAES	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior
SINAES(2)	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAES(3)	Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
SNA	Sistema Nacional de Acreditación
SNIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior
SUPRA	Sistema Universitario de Programas de Acreditación

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	8
2.1 Desigualdades y política pública	8
2.2 Políticas para atender la calidad de la educación superior en América Latina y Europa	11
3. Contexto.....	15
3.1 Situación de la calidad de la educación superior en Colombia	15
3.2 El SACES como política para mejorar la calidad de la educación en Colombia	29
4. Metodología.....	36
4.1 Diseño de investigación.....	36
5. Análisis y resultados	41
5.1 Análisis cuantitativo: Modelo de regresión logística binomial	41
5.2 Análisis cualitativo: Entrevistas	59
5.3 Otros problemas del SACES	67
6. Conclusiones y discusiones del estudio de caso	72
7. Comentario final.....	75
Bibliografía.....	77

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Jerarquía del sistema de educación superior en Colombia.....	26
Figura 2. Representación espacial de las entrevistas realizadas	39
Figura 3. Distribución de la acreditación de alta calidad de IES	42
Figura 4. Distribución de la acreditación de IES por región	43
Figura 5. Distribución de la acreditación de IES por sector y por región	43
Figura 6. Distribución de la acreditación de IES por sector	44
Figura 7. Distribución de la acreditación de IES por Departamento	45
Figura 8. Distribución de la acreditación de IES por Departamento y sector	45
Figura 9. Distribución de la acreditación de IES por carácter académico de la institución	46
Figura 10. Distribución de la acreditación de IES por carácter académico de la institución y sector.....	47
Figura 11. Curva ROC del modelo para IES	50
Figura 12. Distribución de la acreditación de universidades por sector	52
Figura 13. Distribución de la acreditación de universidades por región	53
Figura 14. Distribución de la acreditación de universidades por sector y región.....	54
Figura 15. Distribución de la acreditación de universidades por departamento.....	55
Figura 16. Distribución de la acreditación de universidades por departamento y sector	55
Figura 17. Curva de ROC modelo para universidades	58
Tabla 1 Resultados del modelo logísticos (general), coeficientes (COEF) y odd ratios (OR).48	
Tabla 2 Resultados de modelo logístico (universidades), coeficientes (COEF) y odd ratios (OR).....	56
Tabla 3 Codificación de categorías y subcategorías para entrevistas de administrativos.....	60
Tabla 4 Codificación de categorías y subcategorías para entrevistas de expertos.....	65

1. Introducción

Esta tesis nace de la preocupación por contribuir a una comprensión más profunda de las desigualdades estructurales que afectan la calidad de la educación superior en Colombia. Al reconocer las limitaciones y barreras que enfrentan las instituciones y por ende los estudiantes de bajos ingresos y de regiones menos desarrolladas, este trabajo busca iluminar las vías a través de las cuales las políticas públicas y las alianzas estratégicas entre el Estado, las instituciones de educación superior y la sociedad civil, pueden actuar como catalizadores para el cambio. La intención es no solo analizar las disparidades existentes, sino también ofrecer recomendaciones concretas y viables para mitigar estas inequidades.

La educación superior en Colombia enfrenta varios problemas estructurales que limitan su capacidad para ofrecer una formación equitativa y de alta calidad. Uno de los principales desafíos es la desigualdad en el acceso, donde gran parte de la población de bajos recursos tiene dificultades para ingresar a instituciones de educación superior, especialmente a universidades públicas, debido a cupos limitados y altos costos en las universidades privadas (Junca, 2018). Además, persisten diferencias significativas en la calidad educativa entre las instituciones públicas y privadas, así como entre las regiones más desarrolladas y las áreas rurales del país, lo que profundiza las brechas socioeconómicas. La falta de financiación adecuada y sostenida también afecta a las universidades, impidiendo la mejora de infraestructuras, la investigación, y la contratación de personal académico altamente cualificado. Siguiendo a Junca (2018), a lo anterior se suma la desconexión entre la oferta educativa y las necesidades del mercado laboral, lo que resulta en tasas de desempleo significativas entre los egresados, y una creciente demanda de reformas estructurales en el sistema de educación superior para garantizar una educación inclusiva, pertinente y de calidad para todos.

Es importante señalar que el gobierno colombiano ha implementado diversas políticas y programas para abordar estas desigualdades en la educación superior. Iniciativas como el Programa Ser Pilo Paga y el programa Generación E han buscado aumentar el acceso a la educación superior para estudiantes de bajos ingresos, proporcionando becas y subsidios. Sin embargo, aunque estos programas han tenido un impacto positivo como el aumento del acceso a la educación superior, no han sido suficientes para eliminar las barreras estructurales que

perpetúan la desigualdad (Mora y Múnera, 2019). A pesar de estos esfuerzos significativos por parte del gobierno y las instituciones académicas para mejorar el acceso y calidad de la educación superior en el país, sigue siendo un terreno marcado por la inequidad.

Aproximadamente el 60% de los estudiantes de educación superior provienen de los quintiles más bajos de ingresos, mientras que solo el 10% proviene de los quintiles más altos (Castaño-Duque y García-Serna, 2012). Este problema se torna evidente al examinar, como mencioné, las diferencias entre las instituciones de educación superior públicas y privadas, así como entre las diversas regiones del país. Así, los programas de gobierno que se han implementado hasta el momento están principalmente enfocados en aumentar el acceso a la educación superior y no precisamente en mejorar la calidad, tal como lo evidencia el estudio de Mora y Múnera (2019), el cual discute programas como Ser Pilo Paga cuyo impacto se concentró en el aumento el acceso de jóvenes a la educación superior principalmente en instituciones privadas, socavando las necesidades de mejora de calidad y financiamiento de las instituciones públicas.

El término “calidad” en la educación superior es un concepto multidimensional que abarca varios aspectos esenciales del funcionamiento y desempeño de las instituciones educativas. Según la UNESCO, la calidad de la educación superior incluye todas sus funciones y actividades, tales como la enseñanza, los programas académicos, la investigación, las becas, el personal, los alumnos, la infraestructura y el entorno académico (Castaño-Duque y García-Serna, 2012). En Colombia, por su parte, el Consejo Nacional de Acreditación, según lo mencionado por Giraldo, Abad y Díaz (s.f.), define la calidad como aquello que caracteriza y da identidad a algo, es decir, lo que lo hace único. Dicho de otra manera, la calidad se refiere a las cualidades que conforman la esencia de un objeto o entidad. Además, en un segundo sentido, la calidad de una institución o programa se relaciona con la manera en que realiza su concepto, el cual debe corresponder tanto a los estándares universales históricos del tipo de institución o programa que se trate, como a sus características particulares, de acuerdo con su misión, plan educativo, objetivos y metas institucionales. De esta manera, la calidad no es un concepto fijo o absoluto, sino que siempre implica un proceso de evaluación o valoración.

Así, el concepto para el caso colombiano toma una connotación más acotada hacia las características de los programas e instituciones. En el país, la calidad de la educación superior

está marcada por profundos desafíos y desigualdades estructurales. En primer lugar, existen dificultades para lograr altos niveles de calidad, un claro indicador de esto es que, para 2012, solo el 10% del total de las instituciones de educación superior estaban acreditadas en alta calidad y solo el 20% del total de los programas académicos de instituciones tanto públicas como privadas estaban acreditados a nivel nacional, lo que significa que una gran mayoría no alcanza los estándares necesarios para asegurar una educación de alta calidad. A partir de lo anterior, el problema se agrava si se tiene en cuenta que los problemas para lograr asegurar la calidad son distintos según el sector al que pertenece la institución (público o privado) y a su región. En Bogotá, la capital del país, por ejemplo, se concentra alrededor del 30% del total de instituciones acreditadas del país, lo que destaca la disparidad regional en la distribución de la calidad educativa (Castaño-Duque y García-Serna, 2012).

En este sentido, además de la acreditación, las universidades públicas enfrentan un déficit financiero significativo, lo cual genera un círculo vicioso que afecta su capacidad para obtener dicha acreditación de alta calidad y para ofrecer una educación de calidad comparable a las instituciones privadas mejor financiadas. De la misma manera, en las regiones rurales, las instituciones tienen hasta un 50% menos de recursos por estudiante en comparación con las áreas urbanas, exacerbando la brecha de calidad educativa entre diferentes regiones del país (Hernández, 2018).

Esta desigualdad en la calidad de la educación superior en Colombia representa un desafío crítico que refleja las profundas disparidades socioeconómicas y geográficas. Se evidencia en la distribución geográfica y socioeconómica de los recursos y oportunidades educativas. Por una parte, el hecho de que las instituciones de educación superior en regiones rurales tengan hasta la mitad de los recursos por estudiante en comparación con aquellas en áreas urbanas, impacta negativamente la infraestructura, la calidad del personal docente y la oferta académica. Por otro lado, el centro del país concentra alta parte del total de instituciones acreditadas, subrayando la disparidad regional en la distribución de la calidad educativa (Castaño-Duque y García-Serna, 2012). De esta manera, las instituciones públicas, que suelen atender a estudiantes de menores recursos, enfrentan un déficit financiero significativo que limita su capacidad para ofrecer una educación de alta calidad comparable a la de las instituciones privadas mejor financiadas (Castaño-Duque y García-Serna, 2012). Estas

disparidades no sólo afectan la calidad educativa y las oportunidades de los estudiantes, sino que también perpetúan un ciclo de exclusión y marginalización que socava el potencial de desarrollo del país.

Respecto a las regiones, la calidad de la educación superior en Colombia varía considerablemente entre las diferentes regiones del país. Las universidades y centros educativos privados en las principales ciudades, como Bogotá, Medellín y Cali, generalmente cuentan con mejores infraestructuras, personal docente mejor calificado y mayores recursos para la investigación y la innovación, como evidencia de ello se observan los resultados del Informe Nacional de Competitividad 2018 – 2019 que miden el componente de educación como herramienta clave en la medición de la competitividad, y donde estas ciudades presentan los mejores resultados (Hurtado, 2019). En contraste, las instituciones ubicadas en regiones más apartadas o menos desarrolladas enfrentan desafíos significativos, incluyendo la falta de recursos financieros, dificultades para atraer y retener personal docente calificado, y limitaciones en la oferta de programas académicos (Hurtado, 2019). Esta desigualdad regional en la calidad de la educación superior contribuye a la perpetuación de las disparidades socioeconómicas y geográficas, limitando las oportunidades de desarrollo para los estudiantes de las regiones más desfavorecidas (Jaramillo-Echeverri y Álvarez, 2023)

El impacto de estas desigualdades se refleja en los resultados académicos y las tasas de graduación. Las universidades con más recursos presentan tasas de graduación más altas y sus egresados tienden a obtener mejores posiciones en el mercado laboral, mientras que las instituciones con menos recursos enfrentan mayores desafíos para garantizar la retención y el éxito académico de sus estudiantes (Castaño-Duque y García-Serna, 2012). Este fenómeno limita el acceso a oportunidades educativas de calidad, esenciales para formar una fuerza laboral bien capacitada y competitiva. Esta situación no solo afecta a los estudiantes individuales, sino que también tiene implicaciones para el desarrollo económico y social del país, ya que una fuerza laboral bien educada y capacitada es esencial para impulsar el crecimiento y la innovación (Escobar, 2023). El ciclo de desigualdad, se podría resumir en que instituciones con mayores recursos económicos tienen más posibilidades de ofrecer educación de mayor calidad y, por ende, mejores oportunidades laborales y de desarrollo personal, a la par que son los estudiantes con recursos quienes pueden acceder a esta educación principalmente privada, mientras que

estudiantes de bajos recursos deben ingresar a instituciones con pocos recursos, entre estas públicas y rurales, que no necesariamente les garantizan educación de calidad (Junca, 2018).

Ahora bien, para atender el problema de la calidad de forma general, el gobierno de Colombia aprobó la Ley 30 de 1992 que regula y establece la Educación Superior como fin social del Estado, de forma que esta ley sienta las bases de la creación del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (SACES) en Colombia que nace con el objetivo de mejorar la calidad de las instituciones y programas de educación superior en el país. Este sistema incorpora un modelo de acreditación de alta calidad que a la fecha sigue rigiendo a las instituciones y las certifica como proveedoras de educación de alta calidad. Sin embargo, resulta importante investigar, teniendo en cuenta el actual estado de la calidad de la educación superior en Colombia, cómo opera el modelo de acreditación del SACES y cómo está impactando a la calidad de la educación superior en el país.

A partir de lo anterior, la pregunta de investigación que guía esta tesis es: ¿Qué efectos tiene el modelo de acreditación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en la calidad de la educación superior en Colombia? En el contexto del problema de desigualdad en la calidad de la educación superior en Colombia, la hipótesis de este estudio plantea que el actual modelo de acreditación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia (SACES) ignora aspectos importantes relacionados con la desigualdad en la calidad de la educación superior en el país. De esta forma los resultados del análisis realizado para efectos de este trabajo de investigación permiten observar que el SACES perpetúa la desigualdad en la calidad de la educación superior en el país, al no abordar adecuadamente las disparidades estructurales en que operan las Instituciones de Educación Superior (IES) en el país.

Así, el sistema concibe como “aseguramiento” la inspección de las IES más no el fomento, lo cual resulta paradójico si tenemos en cuenta que gran parte de las instituciones públicas y rurales cuentan con pocos recursos económicos para solventar necesidades que les permitan lograr la alta calidad. En otras palabras, los resultados del análisis de esta tesis demuestran que el modelo de acreditación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la

Educación Superior (SACES) en Colombia no sólo no ha logrado asegurar la calidad sino que mantiene las disparidades estructurales entre las instituciones de educación superior, perpetuando una desigualdad en la calidad educativa al enfocarse principalmente en la inspección de estándares preestablecidos sin fomentar un apoyo equitativo, especialmente para las instituciones públicas y rurales que enfrentan limitaciones económicas significativas para el logro de la alta calidad y de la acreditación. Al priorizar un enfoque de supervisión en lugar de promover activamente el desarrollo y fortalecimiento de las instituciones con menos recursos, ha profundizado las brechas de calidad entre las universidades, dejando a las instituciones más vulnerables en desventaja para alcanzar los niveles exigidos de alta calidad, especialmente en términos de infraestructura, investigación y recursos docentes.

La metodología de este estudio combina enfoques cuantitativos y cualitativos. Realicé un análisis estadístico de datos secundarios provenientes de fuentes oficiales como el Ministerio de Educación Nacional, específicamente del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). Además, llevé a cabo entrevistas con administrativos de diversas instituciones de educación superior en diferentes regiones del país. Este enfoque mixto me permitió obtener una comprensión más profunda y matizada de las dinámicas que subyacen a la desigualdad en la calidad de la educación superior y que pueden estar perpetuando a partir del modelo de acreditación del SACES.

La importancia del estudio radica en su potencial para informar el diseño y la implementación de políticas públicas más efectivas y equitativas tales como el diseño del SACES. Al proporcionar una comprensión detallada de las disparidades existentes y de las estrategias que pueden contribuir a su mitigación, este trabajo busca contribuir al desarrollo de un sistema de educación superior más inclusivo y de alta calidad en Colombia. La educación es un derecho fundamental y una herramienta poderosa para el desarrollo individual y colectivo. Por lo tanto, es imperativo continuar trabajando hacia un sistema de educación superior más equitativo e inclusivo, que ofrezca a todos los estudiantes las mismas oportunidades de éxito y realización personal por medio del apoyo y reconocimiento hacia la diversidad de Instituciones de Educación Superior en el país.

La estructura de la tesis se organiza de la siguiente manera. En el segundo capítulo, presento una revisión de la literatura sobre definición de calidad en educación superior,

desigualdad en la educación superior y políticas nacionales e internacionales para el aseguramiento de la calidad, incluyendo teorías y estudios previos relevantes. El tercer capítulo describe la metodología utilizada, detallando los enfoques cuantitativos y cualitativos adoptados y justificando su pertinencia para el estudio, además del análisis del trabajo de campo realizado, las conclusiones y discusión del estudio de caso. En el cuarto capítulo, presento los comentarios finales de este trabajo considerando las implicaciones de los hallazgos para las políticas públicas, ofrezco recomendaciones y sugiero áreas para futuras investigaciones.

2. Marco teórico

2.1 Desigualdades y política pública

El análisis de las desigualdades y su relación con las políticas públicas es una tarea esencial en la investigación y el diseño de políticas gubernamentales. Las desigualdades, que pueden manifestarse en términos de ingresos, educación, acceso a la salud, e incluso en la participación cívica y política, afectan profundamente el bienestar de las personas y las sociedades. Más aún, la desigualdad es una barrera estructural que obstaculiza la consolidación de una democracia inclusiva y de sociedades equitativas. Este apartado tiene como objetivo discutir las aportaciones de varios autores sobre cómo las políticas públicas pueden afectar las desigualdades y cómo la consideración de estas, a su vez, influyen en el éxito o fracaso de las políticas públicas. Se hará énfasis en el impacto que la desigualdad tiene sobre las democracias, la implementación de políticas sociales, y cómo estas pueden contribuir al bienestar común si se consideran los contextos de desigualdad existentes. Estas ideas serán fundamentales para construir el argumento de que en el caso de Colombia, es crucial diseñar políticas públicas que consideren las profundas desigualdades en materia de educación superior. Dichas políticas deben garantizar que el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación no solo promueva una mejora generalizada, sino que lo haga de manera equitativa, sin perpetuar ni agravar las diferencias de calidad existentes entre regiones e instituciones.

En este sentido Stone (2022) subraya que la desigualdad tiene efectos devastadores tanto en el bienestar individual como en la cohesión social. Según la autora, las desigualdades en el acceso a servicios esenciales como la educación y la salud no solo limitan el desarrollo personal y económico de las personas, sino que también generan desconfianza, resentimiento y un debilitamiento del sentido de comunidad. En sociedades con altos niveles de desigualdad, las personas tienden a confiar menos en los demás y en las instituciones públicas, lo que a su vez deteriora la vida democrática. Stone señala que “las desigualdades destruyen las comunidades”, ya que la falta de acceso a oportunidades básicas genera divisiones que fragmentan a la sociedad en su conjunto (Stone, 2022). Además, las disparidades en la distribución de bienes y recursos se reflejan en las tasas de mortalidad infantil, acceso a servicios médicos y oportunidades educativas. Las familias con más ingresos y mejor acceso a la educación tienen mayores

probabilidades de supervivencia y éxito, mientras que las familias más pobres no solo enfrentan tasas más altas de mortalidad infantil, sino que también son más vulnerables a los efectos negativos de una mala distribución de recursos.

La relación entre desigualdad y políticas públicas, desde esta perspectiva, es crítica. Las políticas públicas “mal diseñadas” o que no abordan las desigualdades preexistentes pueden, en efecto, perpetuar o incluso exacerbar estas disparidades. Por ejemplo, si las políticas educativas no consideran las diferencias regionales o socioeconómicas, el acceso desigual a la educación de calidad continuará. En cambio, una política que tenga en cuenta estas desigualdades podría diseñar programas específicos para las regiones o grupos más desfavorecidos, reduciendo así las brechas sociales y promoviendo una mayor equidad. Es en este contexto que las políticas redistributivas, aquellas que buscan asignar recursos y oportunidades de manera más equitativa, cobran importancia.

El trabajo de Atuesta et al. (2018) proporciona un marco útil para comprender el papel de las políticas redistributivas en la reducción de las desigualdades. Los autores subrayan que América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo, no solo en términos de ingresos, sino también en otros aspectos fundamentales como el acceso a la salud, la educación y el bienestar social. En este contexto, las políticas públicas desempeñan un papel crucial al intentar corregir estas desigualdades mediante instrumentos redistributivos, como los impuestos progresivos y las transferencias sociales. Atuesta et al. destacan que estas políticas deben estar diseñadas de manera cuidadosa y basadas en datos precisos que permitan medir su impacto real en la reducción de las desigualdades. Sin embargo, advierten que si estas políticas no consideran adecuadamente los contextos en los que se implementan, corren el riesgo de ser ineficaces o de generar resultados contraproducentes.

En este sentido, la relación entre las políticas públicas y la desigualdad es bidireccional: las políticas pueden ser diseñadas para reducir las desigualdades, pero al mismo tiempo, la no consideración de esas desigualdades estructurales puede limitar el éxito de estas políticas. Atuesta et al. (2018) argumentan que para que una política redistributiva sea verdaderamente efectiva, debe considerar las particularidades del contexto en el que se implementa. Esto puede incluir factores como la estructura social y económica de las comunidades, las capacidades

institucionales de los gobiernos locales y la disposición de los actores clave a colaborar en la implementación de las políticas. Es decir, el éxito de una política pública no solo depende de su diseño, sino también de cómo se implementa y cómo se adapta a las circunstancias específicas de los grupos destinatarios.

Por otro lado, los efectos redistributivos de las políticas públicas también tienen un impacto directo en el fortalecimiento o debilitamiento de las democracias. Stone (2022) señala que las democracias que permiten altos niveles de desigualdad tienden a ser democracias frágiles, en las que las voces de los más desfavorecidos no tienen el mismo peso que las de los más privilegiados. En una democracia verdaderamente inclusiva, el voto de cada persona debería contar por igual, pero en sociedades profundamente desiguales, el poder económico se traduce en poder político, y las decisiones de política pública tienden a favorecer a los sectores más ricos. Esta concentración de poder reduce la capacidad de las democracias para actuar en beneficio de toda la ciudadanía y socava los principios de equidad y justicia que deberían regir el proceso político. Además, la falta de políticas efectivas para reducir las desigualdades puede generar un círculo vicioso en el que las desigualdades económicas se transforman en desigualdades políticas. Stone (2022) argumenta que las políticas que no consideran la equidad en su diseño pueden erosionar la participación cívica y política, lo que a su vez perpetúa el poder de una minoría privilegiada sobre las decisiones públicas. De esta forma, la desigualdad no solo afecta el bienestar material de las personas, sino también su capacidad de influir en las decisiones políticas que afectan sus vidas.

Pardo, Dussauge y Cejudo (2018) añaden otra dimensión importante al análisis de la relación entre desigualdad y políticas públicas: la implementación. Los autores señalan que una política “bien diseñada” puede fracasar en su implementación si no se tienen en cuenta los contextos de desigualdad en los que se aplica. En particular, destacan que los grupos más vulnerables suelen ser los más afectados por las fallas en la implementación de políticas, ya que carecen de los recursos y las capacidades para adaptarse a los errores o a las inconsistencias en la entrega de los servicios públicos. En este sentido, es fundamental que el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia no solo promueva la mejora de la calidad, sino que lo haga de manera equitativa. Esto implica que las políticas deben estar diseñadas para garantizar que todas las instituciones, independientemente de su ubicación

geográfica o su carácter (público o privado), tengan la capacidad de cumplir con los criterios de calidad establecidos sin que los recursos económicos sean un impedimento. Como señalan Pardo, Dussauge y Cejudo el contexto en el que se implementan las políticas es crucial para su éxito, y en este caso si no se consideran las desigualdades regionales o institucionales, las políticas podrían no solo fallar en su objetivo, sino también agravar las disparidades existentes.

2.2 Políticas para atender la calidad de la educación superior en América Latina y Europa

Este apartado tiene como finalidad analizar y comparar los sistemas de acreditación y de aseguramiento de la calidad en la educación superior que han demostrado ser exitosos en América Latina y Europa, con especial énfasis en la consideración (o no) de la desigualdad en el diseño de las políticas públicas. Esto permitirá reflexionar sobre la relevancia de diseñar políticas públicas para la educación superior que estudien y se adapten a las condiciones de desigualdad y que fomenten una mejora real y equitativa de la calidad educativa. Este análisis es especialmente relevante para el caso de Colombia, donde el diseño de un sistema de aseguramiento de la calidad que considere las profundas desigualdades regionales y sectoriales podría ser clave para cerrar las brechas en la calidad educativa.

El aseguramiento de la calidad en la educación superior ha sido una estrategia clave implementada en diversos países para garantizar que las instituciones de educación superior (IES) cumplan con estándares mínimos y fomenten la mejora continua de la calidad académica y administrativa. En América Latina, este enfoque ha tomado diferentes formas, dependiendo de los contextos nacionales y de las condiciones estructurales, en particular las desigualdades socioeconómicas. Pérez-Martínez y Rodríguez-Fernández (2020) proponen una tipología de sistemas de aseguramiento de la calidad en función de cómo promueven la autonomía universitaria y la responsabilidad social. En su estudio, destacan que los sistemas de aseguramiento de la calidad deben ser diseñados de manera que las universidades puedan tomar decisiones autónomas que respondan a su realidad institucional, pero al mismo tiempo deben estar comprometidas con las necesidades y demandas de la sociedad en la que operan. Esta autonomía, sin embargo, debe estar acompañada de mecanismos que aseguren que las decisiones internas se tomen en consonancia con la mejora continua y la equidad social.

La autonomía universitaria es fundamental para que las instituciones puedan gestionar sus propios procesos de mejora, pero como destacan Pérez-Martínez y Rodríguez-Fernández (2020), la responsabilidad social es igualmente crucial. Un sistema de aseguramiento de la calidad efectivo debe garantizar no solo que las universidades sean autónomas, sino también que estén alineadas con los intereses de la sociedad, especialmente en contextos de desigualdad. Un ejemplo relevante es el caso de las universidades con enfoque proactivo y prospectivo, que integran la autonomía con la responsabilidad social, buscando continuamente mejorar tanto en el ámbito académico como en su impacto social. Este enfoque ha sido clave para algunas instituciones en América Latina que han logrado implementar sistemas de calidad que responden no solo a la normativa externa, sino también a las necesidades específicas de sus comunidades y estudiantes.

En el caso de México, la implementación de la nueva Ley General de Educación Superior en México en 2021 ha introducido un marco normativo que exige que las instituciones de educación superior realicen autoevaluaciones y desarrollen políticas internas de calidad. Hernández, Cancino, Tamez y Leyva (2023) señalan que, aunque esta ley representa un avance en la reconfiguración de los procesos de evaluación y acreditación en el país, también enfrenta desafíos importantes. La resistencia institucional, la falta de recursos y la burocracia asociada con los procesos de acreditación pueden limitar la efectividad de estas políticas. Además, los autores destacan que la burocratización puede desvirtuar el propósito original de estos procesos, alejando a las instituciones de una verdadera mejora de la calidad educativa. Este hallazgo refleja cómo las desigualdades y la falta de recursos pueden influir en el éxito o fracaso de las políticas de aseguramiento de la calidad, particularmente en instituciones públicas.

En El Salvador, la Ley de Educación Superior de 1996 estableció mecanismos de supervisión y mejoramiento de la calidad educativa, creando un sistema de evaluación periódica de las instituciones. Sin embargo, Escamilla (2015) observa que, a pesar de los esfuerzos realizados, el sistema ha sido ineficaz para generar mejoras sostenidas en las IES. La falta de seguimiento y la reincidencia en problemas previamente identificados han limitado el impacto de la política de aseguramiento de la calidad. Este caso subraya la importancia de diseñar políticas que no solo establezcan mecanismos de evaluación, sino que también incluyan estrategias para garantizar que las instituciones implementen las mejoras necesarias de manera

efectiva. En este sentido, la falta de adaptabilidad del sistema salvadoreño a las realidades locales ha resultado en un estancamiento de la calidad educativa, especialmente en las instituciones no acreditadas.

Un caso más exitoso es el de Costa Rica, donde el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) ha sido fundamental para mejorar la calidad de las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas. Ramírez (2023) destaca que, a través de la acreditación voluntaria, el SINAES ha promovido una cultura de mejora continua en las IES costarricenses. No obstante, el sistema sigue siendo fragmentado, con diferencias significativas entre las universidades públicas, reguladas por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), y las privadas, supervisadas por el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP). Esta fragmentación refleja las desigualdades presentes en el sistema educativo costarricense, cuya falta de consideración limita la capacidad del SINAES para asegurar una calidad educativa uniforme en todo el país.

En Ecuador, los sistemas de aseguramiento de la calidad han experimentado una evolución significativa con la creación del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) y la implementación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en 2010. Moscoso, Marrero y Álvarez (2022) señalan que, aunque el sistema ha promovido una cultura de mejora continua en las IES, ha sido criticado por su enfoque tecnicista y su dependencia de indicadores externos que no siempre consideran las realidades locales. Este enfoque ha llevado al cierre de varias instituciones que no alcanzaron los estándares necesarios, lo que ha generado controversia y desconfianza en el sistema. En este sentido, el caso ecuatoriano refleja los riesgos de implementar políticas de aseguramiento de la calidad que no están alineadas con las necesidades y capacidades de las instituciones locales, exacerbando las desigualdades en lugar de reducirlas.

En contraste, en Europa, el Proceso de Bolonia ha sido un motor clave para la creación de sistemas de aseguramiento de la calidad que han logrado armonizar los estándares educativos entre los países miembros de la Unión Europea. Royo (2012) destaca que los sistemas europeos han mejorado significativamente la transparencia y la rendición de cuentas en las universidades, aunque también han sido objeto de críticas por su tendencia a burocratizar los procesos

educativos y desconectarse de las necesidades internas de las instituciones. A pesar de estas críticas, los sistemas de aseguramiento de la calidad en Europa han tenido éxito en promover una cultura de calidad que ha beneficiado tanto a las instituciones como a los estudiantes, asegurando que las universidades cumplan con estándares internacionales y fomentando la movilidad académica y profesional.

De esta manera el éxito de estos sistemas está estrechamente relacionado con la capacidad de entender y adaptarse a los contextos de desigualdad en los que se implementan. Los casos de Costa Rica y Chile muestran cómo los sistemas de aseguramiento de la calidad pueden ser efectivos cuando se diseñan de manera flexible y adaptable a las condiciones locales. Por otro lado, los casos de El Salvador y Ecuador subrayan los riesgos de implementar sistemas tecnicistas que no consideran adecuadamente las desigualdades contextuales, lo que puede llevar al fracaso de las políticas públicas. Para el caso de Colombia, teniendo en cuenta el contexto de desigualdad que enmarca la calidad de la educación superior, se vuelve fundamental diseñar un sistema de aseguramiento de la calidad que tenga en cuenta las desigualdades regionales y sectoriales, y que no se limite a imponer estándares externos sin considerar las capacidades y necesidades específicas de las instituciones de educación superior. El diseño de un sistema que promueva la equidad y que fomente la mejora continua en todas las regiones y tipos de instituciones será clave para cerrar las brechas en la calidad educativa y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen o ubicación, tengan acceso a una educación superior de calidad.

3. Contexto

3.1 Situación de la calidad de la educación superior en Colombia

Siguiendo Acevedo y Rodríguez (2008) la educación en Colombia se considera un bien privado porque es rival, es decir hay cupos limitados, y excluyente debido a que se cobran matrículas. Al mismo tiempo la educación es un insumo clave en la acumulación de capital humano, lo que incrementa la productividad y determina el nivel de ingreso de las personas a largo plazo (Acevedo y Rodríguez, 2008). La teoría del capital humano indica que la producción aumenta no solo por la acumulación de capital físico sino también por la acumulación de capital humano, por lo que un mínimo nivel de gasto en educación es necesario para que los individuos de bajos recursos puedan beneficiarse y salir de la pobreza. Lo anterior implica que el Estado debe asegurar la calidad educativa para garantizar la equidad a largo plazo (Acevedo y Rodríguez, 2008).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia define la calidad educativa como el desarrollo de competencias de aprendizaje, personales y sociales en los estudiantes, que les permite actuar de manera democrática, pacífica e incluyente en la sociedad. La calidad educativa busca brindar oportunidades de desarrollo a los estudiantes y fomentar en ellos la innovación, la ciencia, la tecnología y el emprendimiento (Ministerio de Educación Nacional 2018). Esta definición resalta la importancia de un enfoque de competencias centrado en el rendimiento académico, el rediseño curricular adaptado a las necesidades del estudiantado, la formación en competencias blandas y en la ciencia y la tecnología.

La calidad educativa en nivel superior, siguiendo a otros autores, también se define como un concepto multidimensional y dinámico que se relaciona con los elementos contextuales de un modelo educacional, la misión y fines institucionales, y con estándares específicos dentro de un sistema, institución, programa o disciplina determinados (Araica y Vargas, 2020). La Red Iberoamericana de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior define la calidad como el grado en que una institución cumple con necesidades y expectativas establecidas, evaluando la docencia, el aprendizaje, la gestión y los resultados (Araica y Vargas, 2020). Algunas de las dimensiones que resaltan estos autores son la consistencia interna, que involucra la filosofía institucional, la multidimensionalidad, la transversalidad y la relatividad, en este

sentido la calidad se concibe como cumplir con los objetivos institucionales y responder a las expectativas internas y externas. Y la consistencia externa que incluye estándares, criterios y procedimientos, satisfacción de expectativas, construcción social, contextualización, dinamismo y comparabilidad. Estos aspectos aseguran que las instituciones puedan responder a las demandas externas y cumplir con los estándares de la comunidad científica y profesional (Araica y Vargas 2020).

Vlăsceanu, Grünberg y Pârlea (2004) afirman que la calidad en la educación superior puede adquirir significados diferentes dependiendo de diversos factores, como los intereses de los grupos involucrados, las referencias utilizadas, los atributos evaluados y el período histórico en el desarrollo de la educación superior. La educación superior es esencial para el progreso individual y colectivo, lo que convierte a su calidad en un tema de interés público. La educación superior de calidad no solo impacta el desarrollo económico y social, sino también la dignidad humana, ya que proporciona a los individuos las herramientas necesarias para una vida plena y productiva (García et al. 2023). Este enfoque destaca que la calidad no es una noción estática, sino que varía según las necesidades y expectativas de los diferentes actores involucrados en el sistema educativo. En este orden de ideas, la educación superior de calidad se ve como un medio para lograr objetivos educativos y políticos que contribuyan al desarrollo social y humano (García et al. 2023).

También se define la calidad en la educación superior como la capacidad de las instituciones educativas para lograr que sus alumnos alcancen metas académicas y profesionales, además de responder a las necesidades y expectativas de la sociedad en términos de formación, cobertura, pertinencia de los programas y competencias de los egresados (Ardíla, 2011). La autora destaca otras dimensiones clave de la calidad educativa, incluyendo la pertinencia, la eficiencia, la eficacia y la equidad. Estas dimensiones están relacionadas con la coherencia entre la educación y las necesidades de los estudiantes y la sociedad, el uso óptimo de recursos para lograr resultados educativos, el alcance de los objetivos educativos y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Ardíla, 2011).

Autores como Gómez y Celis (2009) afirman que la calidad de la educación superior se ha convertido en un enfoque central de las políticas estatales y los sistemas educativos. Originalmente, la expansión y diversificación universitaria fueron los objetivos primordiales,

pero con el tiempo, la atención se ha centrado en mejorar y asegurar la calidad educativa. La acreditación juega un papel crucial, aunque se debate su eficacia debido a problemas como el desempleo de los egresados y la creación de instituciones de baja calidad. Los autores destacan la importancia de la acreditación como una función social que busca garantizar que los estudiantes reciban una educación adecuada, que les permita mejorar sus vidas personales y sociales, y que los empleadores puedan contar con profesionales capacitados (Gómez y Celis, 2009).

La calidad de la educación superior se presenta como un problema público por diversas razones que han sido discutidas en la literatura académica y en las políticas educativas. Para entender por qué asegurar la calidad en la educación superior es un asunto de interés público, es fundamental considerar la interrelación entre la educación, el desarrollo económico, y la equidad social. Primero, la calidad en la educación superior está directamente ligada con el desarrollo económico de un país. Como se argumenta en la literatura, la educación superior de calidad es esencial para la formación del capital humano, que a su vez es un motor clave del crecimiento económico y la productividad (Pérez, 2019). En este sentido, una educación de baja calidad puede llevar a un subdesarrollo económico, al no preparar adecuadamente a los individuos para enfrentar los desafíos del mercado laboral moderno. En Colombia, la disparidad en la calidad de la educación superior entre las regiones es un problema significativo que exacerba las desigualdades económicas y sociales. La concentración de la calidad educativa en pocas regiones limita las oportunidades de desarrollo económico en otras áreas del país, lo que perpetúa la pobreza y las desigualdades regionales (Pérez, 2019).

En segundo lugar, la calidad de la educación superior también es un tema de equidad social. Un sistema educativo de calidad debe ser inclusivo y accesible para todos, independientemente de su origen socioeconómico. Sin embargo, en la práctica, las instituciones de educación superior en Colombia a menudo reflejan y refuerzan las desigualdades sociales existentes. Las instituciones que ofrecen una educación de mayor calidad tienden a ser inaccesibles para los estudiantes de bajos ingresos debido a las barreras económicas y geográficas (Pérez, 2019). Esta situación perpetúa un ciclo de desigualdad, donde solo aquellos con los recursos necesarios pueden acceder a una educación de calidad y, por ende, a mejores oportunidades laborales y sociales (Pérez, 2019). Además, la percepción de la calidad de la

educación superior está estrechamente relacionada con las expectativas y demandas de la sociedad. Las universidades no solo deben cumplir con estándares académicos internos, sino también responder a las necesidades cambiantes de la sociedad, lo que incluye la preparación de los estudiantes para enfrentar los retos actuales y futuros en términos de empleo, tecnología, y participación cívica. La incapacidad de las instituciones para adaptarse y satisfacer estas demandas genera una brecha entre la formación académica y las expectativas sociales, lo que agrava la percepción de que la educación superior no está cumpliendo con su función pública (Pérez, 2019).

Por otro lado, el aseguramiento de la calidad en la educación superior es una responsabilidad del Estado, que tiene no sólo el deber de regular y supervisar las instituciones educativas sino de fomentar y garantizar las condiciones para que estas logren los estándares de calidad establecidos (Luque Suárez et al., 2022). Esta función es crucial para mantener la confianza pública en el sistema educativo y para asegurar que todos los estudiantes reciban una educación que les permita contribuir positivamente a la sociedad. La implementación de políticas públicas que promuevan la calidad, la creación de sistemas aseguramiento y el financiamiento son esenciales para garantizar que la educación superior cumpla con su papel de impulsar el desarrollo del país y mejorar la vida de sus ciudadanos (Luque Suárez et al., 2022).

La realidad en Colombia respecto a la calidad en educación superior como derecho de todos y todas las estudiantes del país, sin importar su origen y clase social, refleja la desigualdad existente entre instituciones y estudiantes. Esta desigualdad en la calidad entre instituciones de educación superior se manifiesta tanto a nivel interno como externo, lo que indica que no todas las instituciones tienen la misma capacidad para ofrecer una educación de alta calidad. Dicha desigualdad afecta a los estudiantes, empleadores y la sociedad en general, al limitar el acceso equitativo a una educación de calidad y a oportunidades de desarrollo y crecimiento (Gómez y Celis, 2009). La existencia de disparidades en la calidad educativa refleja y perpetúa las desigualdades sociales, por lo que es crucial abordar este problema para promover una sociedad más equitativa y justa (Gómez y Celis, 2009).

Según Gómez et al. (2023), existen disparidades significativas en diferentes regiones de Colombia, donde las instituciones públicas suelen enfrentar mayores desafíos en términos de recursos, infraestructura y calidad educativa en comparación con las instituciones privadas. Esta

desigualdad afecta principalmente a los estudiantes de bajos recursos, limitando sus oportunidades de desarrollo personal y profesional. De esta forma, algunas instituciones cuentan con recursos suficientes para lograr la alta calidad, mientras que otras no. Por lo anterior, en Colombia, solo un porcentaje reducido de programas y de instituciones cuentan con la acreditación de alta calidad, lo que afecta directamente a los más de dos millones de estudiantes matriculados en educación superior en el país (García et al. 2018). Esta situación evidencia la desigualdad en la calidad de la educación superior, ya que solo un cuarto de los estudiantes estudia en instituciones acreditadas como de alta calidad.

Los factores de capital humano que influyen en las IES en Colombia reflejan la importancia para las instituciones tanto públicas como privadas, de contar con recursos para mejorar sus procesos y ofrecer educación superior de alta calidad, esto les permite contar con docentes altamente calificados, programas académicos actualizados y pertinentes, infraestructura adecuada, y una gestión eficiente de los recursos humanos y financieros (Gómez et al. 2023). De esta forma, los procesos equitativos de acreditación de alta calidad en las IES pueden contribuir a mejorar el capital humano al establecer estándares de excelencia, fomentar la mejora continua y promover la rendición de cuentas.

La razón por la que esta desigualdad es un problema público se debe a que el acceso a la educación superior es crucial para la igualdad social de oportunidades. Gómez (2015) afirma que la expansión de la cobertura sin calidad puede generar una falsa ilusión de inclusión, además, se señala que en Colombia existe una alta jerarquización y segmentación de instituciones educativas, lo que perpetúa la desigualdad social. El autor argumenta que la cobertura sin calidad no contribuye a la verdadera inclusión y equidad social y menciona una “pirámide de la desigualdad” que se refiere a la estructura jerárquica del sistema educativo colombiano, donde las universidades tradicionales ocupan la cúspide y otras instituciones, como las técnicas y tecnológicas, se encuentran en niveles inferiores. Este modelo crea una segregación entre estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos y refuerza la desigualdad social existente. La falta de movilidad entre los niveles de esta pirámide dificulta que los estudiantes de instituciones técnicas y tecnológicas puedan avanzar hacia niveles superiores de educación (Gómez, 2015).

Diversos estudios como el de Jaramillo-Echeverri y Álvarez (2023) refuerzan la evidencia de que en Colombia existe una alta segregación en el sistema educativo, lo que se refleja en el acceso desigual a instituciones de alta calidad. Esta segregación está fuertemente vinculada al estatus socioeconómico y a la historia de las familias. En particular, los grupos históricamente marginados, como los afrocolombianos e indígenas, tienen un acceso significativamente menor a la educación de alta calidad. Los autores mencionan que las escuelas de alta calidad están principalmente asociadas con familias de altos ingresos y que existe una fuerte correlación entre la calidad de las escuelas y el carácter público o privado de las mismas. Las escuelas privadas tienden a ofrecer una educación de mayor calidad, pero también son las más costosas y, por lo tanto, inaccesibles para la mayoría de la población. Por otro lado, las escuelas públicas generalmente muestran un rendimiento más bajo, lo que refuerza la segregación y la estratificación social. El estudio insiste en que la calidad educativa en Colombia no solo es baja en promedio, sino que está distribuida de manera muy desigual, lo que perpetúa la desigualdad social y limita la movilidad intergeneracional. Las élites históricas y modernas tienen un acceso privilegiado a las mejores instituciones educativas, mientras que los grupos étnicos y las familias de bajos ingresos enfrentan barreras significativas para acceder a una educación de alta calidad (Jaramillo-Echeverri y Álvarez 2023).

Parte de este problema está relacionado con la crisis financiera de la educación superior en Colombia que se remonta a la implementación de la Ley 30 de 1992, que resultó en un financiamiento insuficiente de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas. Según Lancheros y Mora (2022) este problema estructural fue exacerbado por las políticas gubernamentales privatizadoras posteriores a las movilizaciones estudiantiles y profesoras de 2011, las cuales demandaban un aumento en el presupuesto para la educación pública. Adicionalmente, la pandemia de COVID-19 agudizó esta crisis preexistente, debido a que la adaptación a la educación remota presentó desafíos significativos, incluyendo la necesidad de infraestructura digital, capacitación docente y apoyo estudiantil para prevenir la deserción, lo que las respuestas estatales no pudieron cubrir, incrementando la conflictividad en el sector educativo (Lancheros y Mora, 2022). Cabe resaltar que la pandemia no afectó de manera homogénea a todas las regiones del país. Algunas regiones, como el sur oriente y el centro occidente, sufrieron más en términos de transición de la educación media a la superior. Las

cifras indican variaciones regionales significativas en términos de matrícula, número de graduados y empleabilidad de recién graduados (Carreño y Martínez, 2023).

Según el Informe Nacional de Competitividad de 2017, sólo el 14.9% de los programas de pregrado y el 14.5% de las instituciones de educación superior cuentan con acreditación de alta calidad, lo que implica que sólo el 25.7% de los estudiantes matriculados están en instituciones acreditadas (García et al. 2018). Estos datos demuestran la diferencia existente entre la calidad que pueden evidenciar las instituciones según su naturaleza, sin mencionar las implicaciones que tiene sobre la baja y diferenciada oferta de educación superior de calidad que tienen los y las jóvenes del país. Además, los autores enfatizan en que existe la necesidad de definir estándares más altos de calidad para la obtención de registros calificados, repensar el sistema de financiamiento de la educación superior pública y brindar acompañamiento a los jóvenes en riesgo de deserción (García et al. 2018).

En 2016, se encontró un número significativo de universidades privadas en Colombia que han sido acreditadas con alta calidad. La acreditación es realizada por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que evalúa la misión y el impacto de los programas académicos bajo ciertos parámetros de calidad y pertinencia (García et al. 2023). El análisis de los autores muestra que para el año 2019, las universidades privadas tienen una mayor representación en la acreditación de alta calidad en comparación con las públicas. Esto refleja una creciente oferta de educación privada en Colombia, aunque el acceso a esta educación que ofrece mayor calidad sigue siendo limitado debido a los costos y a las brechas sociales exacerbadas por la pandemia.

A pesar de los altos niveles de formación, los graduados de universidades, tanto públicas como privadas, enfrentan desafíos significativos para conseguir empleo en su campo de estudio por lo que queda clara la necesidad de un enfoque integral y estratégico en las Instituciones de Educación Superior (IES) para mejorar los índices de eficiencia y eficacia, lo cual es crucial para la calidad educativa. García et al.(2023) proponen a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como una estrategia clave para enfrentar los desafíos actuales y futuros, promoviendo competencias de sostenibilidad, además de la incorporación de un enfoque inclusivo, ofreciendo oportunidades innovadoras de aprendizaje para todos los niveles y edades, con el fin de mejorar la calidad de vida y fomentar el liderazgo en formación académica. Las políticas públicas deben estar orientadas a fortalecer la calidad educativa,

ajustándose a las nuevas demandas del mercado laboral y a los cambios tecnológicos de la era digital (García et al. 2023).

De forma paralela, otros autores insisten en resaltar las falencias del sistema de aseguramiento de la calidad que existe en Colombia y que nació en 1994, tras las falencias de la implementación de la Ley 30 de 1992, que otorgó autonomía a las instituciones de educación superior (IES) para autorregularse. Esta autonomía condujo a un aumento descontrolado de programas académicos sin una regulación efectiva de su calidad. Como respuesta nace del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) que incluye los procesos de registro calificado, que son obligatorios y buscan asegurar estándares mínimos de calidad de los distintos programas que decidan implementar las Instituciones de Educación Superior (IES), y los procesos de acreditación de alta calidad que son procedimientos voluntarios a los que se someten las IES para demostrar y obtener la certificación de oferta de educación superior con altos estándares de calidad. Los mecanismos de aseguramiento de la calidad, como la acreditación y el registro calificado, se centran en garantizar condiciones mínimas de funcionamiento y la calidad de los insumos educativos, más que en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esta orientación ha sido criticada por su enfoque en procesos y estándares homogéneos, que pueden no reflejar adecuadamente la diversidad y las necesidades específicas de diferentes tipos de instituciones y programas educativos (Gómez y Celis, 2009).

Al mismo tiempo, programas como "Ser Pilo Paga", que fue lanzado durante el gobierno de Juan Manuel Santos (mandato 2010 - 2018) y que ofrecía a estudiantes con excelentes logros académicos pero limitados recursos económicos, la oportunidad de cursar la carrera de su elección en instituciones de alta calidad, fueron criticados por fortalecer la educación privada y aumentar la inequidad, ya que, al canalizar a los estudiantes principalmente a instituciones privadas (precisamente por su calidad) benefició a las instituciones privadas más que a las públicas, encauzando los recursos del Estado a las universidades privadas y aumentando la brecha entre los estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos (Junca, 2018). Este autor también señala que las regiones con mayor pobreza muestran peores desempeños en las pruebas Saber 11 (herramienta de evaluación estandarizada que mide de manera oficial la calidad de la educación formal impartida a los estudiantes que finalizan el nivel de educación media), y que hay una correlación negativa entre la pobreza y el desempeño educativo. Además, el

analfabetismo se ubica como uno de los problemas graves en las zonas rurales, donde la pobreza es más pronunciada, con tasas de 23% en el campo, y con un porcentaje de pobreza rural de 45.7%.

Mora y Múnera (2019) indican que Ser Pilo Paga desvió fondos públicos hacia instituciones privadas, debilitando financieramente a las universidades públicas que ya enfrentan un déficit significativo. De esta forma, el modelo de financiamiento basado en el crédito educativo ha incrementado la carga financiera sobre los estudiantes y sus familias, en lugar de mejorar la infraestructura y calidad de las universidades públicas. Los autores mencionan que el programa benefició a un pequeño porcentaje de estudiantes de bajos recursos mientras ignora las necesidades estructurales de la mayoría, por lo que la iniciativa favoreció la concentración de recursos en universidades privadas de élite, incrementando las barreras para las clases medias y bajas que no pueden acceder a los beneficios del programa ni costear matrículas elevadas en instituciones que garanticen educación de alta calidad.

Mencionado esto, es importante destacar que, dadas las condiciones en las que se encuentra la calidad de la educación superior en Colombia, en el contexto post-pandemia se vuelve más necesario repensar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de forma que se implementen medidas que promuevan la equidad en la educación superior, tales como la inclusión de tecnologías accesibles, el fortalecimiento de programas de apoyo académico y la creación de políticas que garanticen la igualdad de oportunidades educativas no sólo en el acceso, sino en la calidad (Carreño y Martínez, 2023). Se debe garantizar en este sentido el fortalecimiento del capital humano en las IES públicas, la inversión en formación docente, el fomento de la investigación y la innovación, la actualización de los planes de estudio según las demandas del mercado laboral, y la promoción de la inclusión y la diversidad en los procesos educativos (Gómez et al. 2023). Estas acciones contribuirán a elevar el nivel de calidad de la educación superior y a preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Pasando a las políticas para atender la educación superior en Colombia, es importante en términos de este documento tener en cuenta que durante el período 1998 a 2010, Colombia fue gobernada por dos presidentes, Andrés Pastrana (mandato 1998 - 2002) y Álvaro Uribe (mandato 2002 - 2010). El trabajo de estos dos gobiernos ha tenido influencia en la dinámica

del sector educativo hoy en día en el país, especialmente en la distribución del financiamiento de la educación superior en Colombia a lo largo de los años. Siguiendo a Toledo (2015) ambos impulsaron políticas públicas que afectaron al sector universitario, con un enfoque en la liberalización económica y la promoción del sector privado. Pastrana se centró en la promoción de la investigación y el fortalecimiento de la calidad educativa, mientras que Uribe implementó una "Revolución Educativa" que buscaba aumentar la cobertura, mejorar la calidad, y vincular la educación superior con el sector productivo. Sin embargo, ambos gobiernos favorecieron la creación de instituciones privadas de educación superior, lo que condujo a un incremento significativo de la matrícula en estas instituciones, en detrimento del sector público (Toledo Lara, 2015).

Dicho lo anterior, las políticas de aseguramiento de la calidad en el país han incluido la implementación de sistemas de acreditación y evaluación, el fortalecimiento de la investigación y la innovación, y la promoción de la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES) (García et al. 2023). Estas políticas buscan garantizar que las instituciones cumplan con estándares de calidad establecidos y contribuyan al desarrollo sostenible del país. Además, se han tomado medidas para fomentar un compromiso colectivo que garantice la calidad de la educación superior, integrando todos los componentes que aseguren su desarrollo normal (Carreño y Martínez, 2023). Estas medidas incluyen la promoción de la participación activa de la comunidad académica en la construcción y funcionamiento del sistema de aseguramiento de la calidad, así como la implementación de políticas que promuevan la equidad y la inclusión en el acceso a la educación superior.

Asimismo, autores como Payán-Villamizar, Leal-Márquez, y Ordóñez-Hernández (2022) han abordado la importancia de los Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad (SIAC), los cuales han sido fundamentales para garantizar que las instituciones mantengan altos estándares educativos a través de procesos de autoevaluación y autorregulación. Estos sistemas permiten a las instituciones monitorear y mejorar continuamente la calidad de sus programas académicos y servicios administrativos. Dentro de sus componentes clave se encuentra 1) la sistematización de la información, que implica la recolección y análisis de datos que son esenciales para la toma de decisiones informadas, debido a que los SIAC deben incluir mecanismos robustos para gestionar información relevante sobre desempeño académico,

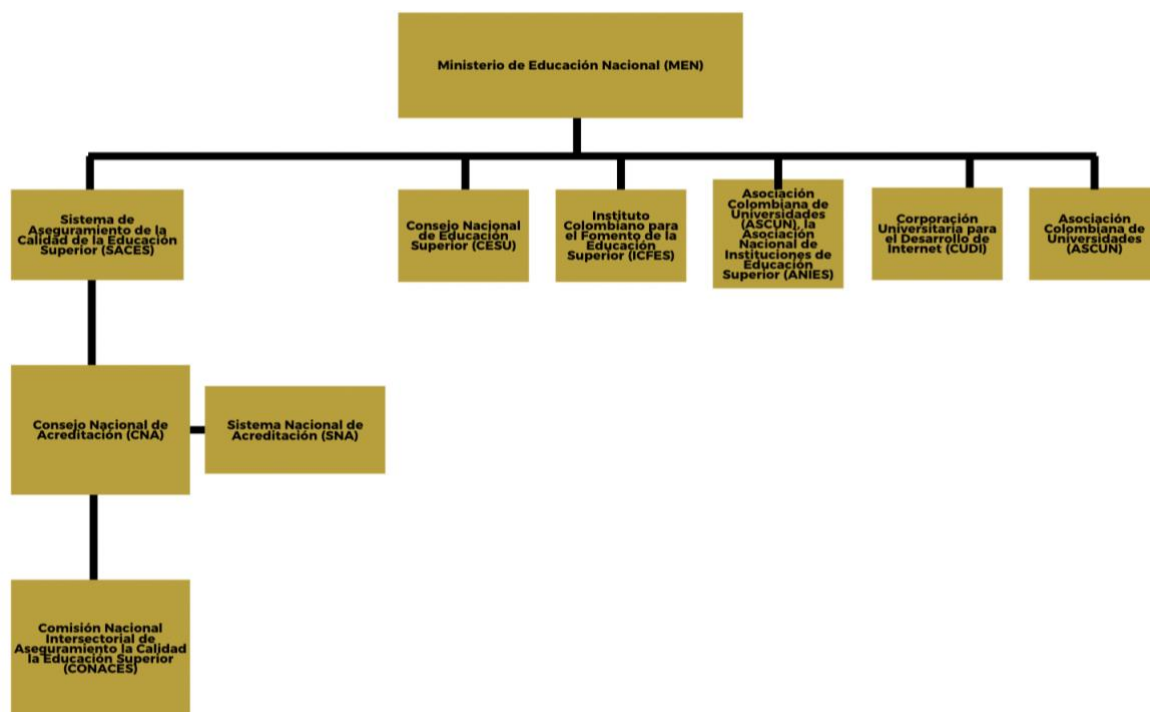
satisfacción de los estudiantes y otros indicadores clave de calidad. 2) La participación de la comunidad académica que resalta la implicación activa de estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad educativa en los procesos de evaluación y mejora es crucial para asegurar que los cambios sean significativos y ampliamente aceptados. 3) La evaluación y mejora continua que permite a las instituciones identificar áreas de mejora y desarrollar planes para abordar las deficiencias. Estos procesos deben estar integrados con la planeación estratégica y el presupuesto institucional para ser efectivos (Payán-Villamizar, Leal-Márquez, y Ordóñez-Hernández, 2022).

De la misma forma, es necesario saber que el modelo de aseguramiento de la calidad se ha ido construyendo y reformando a partir de los años 90 's. Rivera (2022) sostiene que la Constitución de 1991 y la Ley 30 de 1992 sentaron las bases para el aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia con la creación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y la introducción del Sistema Nacional de Acreditación (SNA), los cuales se encuentran dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES). Así, los primeros programas académicos acreditados por el Ministerio de Educación Nacional, con el concepto del CNA, recibieron este reconocimiento en 1998, y desde entonces el CNA ha desempeñado un papel central en la verificación de las condiciones de alta calidad de programas e instituciones y en la puesta en marcha del SNA. A partir de esto, se han realizado reformas y ajustes en los últimos años, entre ellos la introducción del Decreto 1330 de 2019 que estableció nuevas condiciones de calidad institucionales y de programas para el Registro Calificado, que es un requisito obligatorio para que los programas académicos puedan funcionar en Colombia y que, junto a la acreditación de alta calidad, forma parte de los 2 procesos que componen al SACES (Rivera, 2022). Después de esto, el Acuerdo 02 de 2020 actualizó el modelo de acreditación de alta calidad de programas e instituciones, articulando sus lineamientos con los del Registro Calificado, que es verificado por el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONACES). Este cambio ha buscado responder a las solicitudes de las IES de armonizar los requisitos de ambos procesos para reducir la carga administrativa y mejorar la eficiencia en la autoevaluación (Rivera, 2022).

En Colombia, entonces, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es el encargado de regular la educación superior en Colombia, apoyado por varios organismos como el Consejo

Nacional de Educación Superior (CESU), la Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (CONACES), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANIES) y la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI). Romero (2022) explica que estos organismos coordinan el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que se compone de tres subsistemas interrelacionados: evaluación, información y fomento. Así, las IES son evaluadas en dos momentos: obligatoriamente en su creación y de manera voluntaria a través de la acreditación institucional o de alta calidad. Para ser creadas, las instituciones también deben cumplir con los requisitos establecidos en la normativa, como el Decreto 1478 de 1994 para instituciones privadas y la Ley 30 de 1992 para instituciones públicas y los programas académicos también deben cumplir con condiciones de calidad específicas para obtener el Registro Calificado, necesario para su oferta (Romero, 2022).

Figura 1. Jerarquía del sistema de educación superior en Colombia



Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación Nacional.

Romero (2022) explica igualmente que la acreditación es un proceso voluntario que permite a las instituciones demostrar su compromiso con la calidad. Esta se define como el reconocimiento por parte del Estado de la alta calidad de un programa o institución, basado en una evaluación rigurosa. Según Romero (2022) este proceso de acreditación incluye la autoevaluación y planes de mejoramiento, lo que contribuye a la autonomía universitaria y garantiza el cumplimiento de la misión y el impacto social de las IES. Cabe resaltar que el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), definido en la Ley 30 de 1992, es fundamental para este proceso, ya que asegura que las instituciones cumplan con los más altos estándares de calidad.

El proceso de acreditación en Colombia se basa en varias etapas: apreciación de condiciones iniciales, autoevaluación, evaluación externa por pares académicos, evaluación integral y expedición del acto administrativo. Guerra et al. (2022). El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es responsable de coordinar estos procesos y otorgar la acreditación institucional y de programas académicos. A pesar de los beneficios mencionados de la acreditación, Guerra et al. (2022) destacan varias limitaciones de la misma, como la burocratización del proceso, la falta de evaluación de los logros educativos y la dependencia en indicadores indirectos para medir la calidad educativa. En este sentido, la acreditación a veces no ha tenido efectos significativos en la mejora de la educación y no ha frenado la creación de instituciones de baja calidad Guerra et al. (2022). Los autores, además, mencionan otro proceso importante de evaluación con el que cuenta Colombia, que es la certificación de sistemas de gestión, como la ISO 9001:2015 para calidad y la ISO 21001:2018 para organizaciones educativas, que se utiliza para asegurar que las IES cumplen con los estándares establecidos. La certificación implica un proceso de evaluación de la conformidad que incluye inspección, validación, verificación y acreditación Guerra et al. (2022).

En esta misma línea, el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) ISO 9001, es un marco estructurado que ayuda a las organizaciones a establecer, mantener y mejorar sus procesos para garantizar que puedan satisfacer consistentemente las necesidades y expectativas de sus clientes. Este sistema se basa en una red de procesos interrelacionados, permitiendo a las organizaciones controlar y gestionar de manera efectiva sus operaciones de producción y servicios dentro del marco de un sistema de calidad bien definido (ICONTEC, s.f.). El sistema, que fue incorporado

en las IES en el país, establece los requisitos para un sistema de gestión que permita la planificación y verificación de procesos, la conservación de evidencias, y la mejora continua para cumplir con los estándares de calidad. Sin embargo, este sistema no está articulado con el sistema de aseguramiento de la calidad de las instituciones.

Gómez y Pedraza (2016) afirman que en la Universidad Santo Tomás (USTA), por ejemplo, coexisten los dos procesos: el SGC basado en la ISO 9001:2008 y los procesos de acreditación de alta calidad, cada uno con metodologías y funciones distintas, lo que genera desafíos de integración. Las autoras, que proponen una metodología que se desarrolla en cinco momentos: diagnóstico, evaluación de la articulación, formulación del plan de intervención, ejecución del plan de intervención, y evaluación del plan de intervención, identificaron elementos comunes en los dos sistemas de calidad que podrían consolidar los planes de mejoramiento en las IES. Sin embargo, se evidenció una débil articulación entre los sistemas, lo que lleva a duplicidades y a una falta de eficiencia en el aseguramiento de la calidad (Gómez y Pedraza, 2016). La falta de integración entre estos sistemas puede llevar a una duplicación de esfuerzos y a un uso ineficiente de los recursos, lo que subraya la importancia del uso de este tipo de herramientas que permitan identificar estas áreas de superposición y plantear soluciones para su integración.

Cabe resaltar que, ambos procesos incluyen, una etapa de autoevaluación sumamente importante que alimenta y mantiene los objetivos de mejora de la calidad en las IES. Valencia y Tamayo (2013) afirman que la autoevaluación no solo es un proceso fundamental para cumplir con los estándares de calidad exigidos por las autoridades educativas, sino que también es una herramienta para la mejora continua y la modernización de las instituciones, principalmente las tecnológicas. Los autores señalan que, en un mundo globalizado, las instituciones educativas deben adaptarse constantemente a los cambios en el entorno y garantizar que sus programas cumplan con los estándares internacionales de calidad y en este marco, la autoevaluación se presenta como un proceso clave para diagnosticar fortalezas y debilidades institucionales y para diseñar estrategias de mejora continua. Valencia y Tamayo (2013) exponen que la organización académica, el reconocimiento público, la posibilidad de autoevaluarse y autorregularse, y la mejora continua funcionan como criterios motivacionales que impulsan a las instituciones a participar en procesos de acreditación. Adicionalmente aseguran que las instituciones valoran

la acreditación no solo como una forma de cumplir con los requisitos regulatorios, sino también como una oportunidad para mejorar su funcionamiento y su posicionamiento en el entorno académico global.

Por otra parte, la gestión de la información también es uno de los mecanismos que ha permitido a las instituciones de educación superior en el país la mejora de su calidad. Vásquez-Rizo et al. (2023) destacan que la calidad institucional en las IES depende en gran medida de la capacidad de la institución para gestionar su información de manera efectiva. Así, los sistemas de indicadores son mencionados por los autores como herramientas esenciales para evaluar y asegurar la calidad, ya que permiten a las instituciones medir su desempeño y cumplir con los estándares establecidos por las agencias de aseguramiento de la calidad. Los autores enfatizan que, para garantizar la calidad, las IES deben desarrollar procesos de gestión de información que les permitan responder de manera oportuna y efectiva a las exigencias de los organismos de control.

3.2 El SACES como política para mejorar la calidad de la educación en Colombia

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en Colombia, como ya lo mencioné, tiene sus raíces en las reformas educativas de los años 90, cuando el país comenzó a ver la necesidad de establecer mecanismos claros y rigurosos para garantizar la calidad de la educación superior. Estas reformas fueron impulsadas por el reconocimiento de que un sistema educativo de alta calidad es crucial para el desarrollo socioeconómico del país. El SACES se define como un conjunto de instituciones y entidades que se coordinan a través de políticas para garantizar la calidad de las instituciones educativas y sus programas académicos. Este sistema fomenta en las instituciones los procesos de autoevaluación, autorregulación y mejora continua en sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, promoviendo el avance y fortalecimiento de la comunidad y los resultados académicos, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad.

Siguiendo al Ministerio de Educación Nacional (s.f.) en 1992, con la promulgación de la Ley 30, se sentaron las bases para la creación de un sistema nacional de evaluación, que más tarde evolucionó hacia el SACES tal como lo conocemos hoy. La Ley 30 estableció que la educación superior en Colombia debía ser un bien público, y como tal, su calidad debía ser

asegurada por el Estado. Esto llevó a la creación de organismos clave como el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), encargado del proceso de acreditación de alta calidad en el país y la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) encargada del proceso de registro calificado de los programas. Con el tiempo, y en respuesta a las recomendaciones de organismos internacionales y las experiencias de otros países, Colombia fue adaptando y perfeccionando su sistema de aseguramiento de la calidad. Este proceso culminó en la creación del SACES, que no solo se enfoca en la acreditación de programas académicos, sino también en el fortalecimiento de la cultura de calidad dentro de las instituciones educativas (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Según el Ministerio de Educación Nacional (s.f.) el funcionamiento del SACES está regido por un conjunto de normativas que establecen los principios, procesos y criterios para la evaluación y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Entre las normativas clave se encuentran:

- **Ley 30 de 1992:** Esta ley es la base del sistema de educación superior en Colombia y establece la obligatoriedad de garantizar la calidad educativa como un bien público.
- **Decreto 1075 de 2015:** Este decreto regula la educación en todos sus niveles en Colombia y contiene disposiciones específicas sobre el aseguramiento de la calidad en la educación superior.
- **Decreto 843 de 2020:** Modificó el Decreto 1075 para actualizar las políticas de aseguramiento de la calidad, incorporando nuevas tendencias internacionales y fortaleciendo el papel de las evaluaciones externas.
- **Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU):** Este acuerdo consolidó el modelo de acreditación en alta calidad, haciendo énfasis en la necesidad de un seguimiento continuo y en la evaluación de los planes de mejoramiento.

Estas normativas proporcionan el marco legal necesario para que el SACES opere de manera eficiente, permitiendo una supervisión adecuada de las instituciones de educación superior en Colombia. A su vez, el SACES, siguiendo al Ministerio de Educación Nacional

(s.f.), se basa en una serie de principios fundamentales que guían todas sus acciones y decisiones:

- **Autonomía universitaria:** Aunque el SACES establece criterios y procedimientos para asegurar la calidad, respeta la autonomía de las instituciones de educación superior. Esto significa que las universidades tienen la libertad de definir sus propios objetivos y metodologías, siempre que cumplan con los estándares de calidad establecidos.
- **Diversidad y pluralismo:** El SACES reconoce la diversidad de las instituciones de educación superior en Colombia, incluyendo sus diferentes misiones, tipologías y modalidades. Esto se traduce en un enfoque flexible y adaptativo que toma en cuenta las particularidades de cada institución.
- **Mejoramiento continuo:** El sistema está diseñado para fomentar una cultura de autoevaluación y mejora continua. Las instituciones son alentadas a identificar sus fortalezas y debilidades, y a trabajar constantemente en la mejora de sus procesos y resultados.
- **Transparencia y rendición de cuentas:** Uno de los pilares del SACES es la transparencia. Las instituciones deben rendir cuentas no solo a las autoridades educativas, sino también a la sociedad, demostrando cómo cumplen con sus responsabilidades educativas.
- **Participación de la comunidad académica:** El SACES promueve la participación activa de todos los actores involucrados en la educación superior, incluidos estudiantes, profesores, personal administrativo y egresados, en los procesos de aseguramiento de la calidad.

El SACES se articula a través de un ciclo de mejora continua que incluye diversas etapas, cada una con un objetivo específico en el proceso de aseguramiento de la calidad. A continuación, se detallan estas etapas:

1. Autoevaluación institucional

La autoevaluación es la piedra angular del SACES. Este proceso permite que las instituciones de educación superior evalúen internamente la calidad de sus programas académicos y sus

funciones institucionales. La autoevaluación se realiza a través de un análisis exhaustivo de diferentes factores, como la misión institucional, los resultados de aprendizaje, la gestión académica y administrativa, los recursos disponibles, y la proyección social. Durante la autoevaluación, las instituciones deben involucrar a todos los miembros de la comunidad académica, incluyendo estudiantes, profesores y personal administrativo. Este proceso participativo no solo fortalece el sentido de pertenencia y compromiso con la calidad, sino que también asegura que se consideren múltiples perspectivas al identificar las áreas de mejora. El resultado de la autoevaluación es un informe detallado que destaca las fortalezas y debilidades de la institución o del programa académico. Este informe es fundamental para la siguiente etapa del SACES, la evaluación externa.

2. Evaluación externa

La evaluación externa es realizada por pares académicos designados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Estos evaluadores son expertos en el área de estudio del programa o en la gestión institucional, y su función principal es proporcionar una evaluación objetiva y basada en evidencias del informe de autoevaluación. El proceso de evaluación externa incluye una revisión exhaustiva del informe de autoevaluación, seguida de una visita a la institución. Durante la visita, los evaluadores interactúan con diferentes miembros de la comunidad académica, visitan instalaciones y revisan documentación adicional que les permita verificar la información presentada en el informe de autoevaluación. El objetivo de la evaluación externa es validar los resultados de la autoevaluación y proporcionar recomendaciones concretas para la mejora continua. Las conclusiones de los evaluadores se recogen en un informe que se entrega a la institución y al CNA.

3. Formulación e implementación de planes de mejoramiento

Con base en las recomendaciones de la evaluación externa, las instituciones deben formular planes de mejoramiento que aborden las áreas identificadas como débiles o que requieran atención. Estos planes son documentos estratégicos que establecen las acciones concretas que la institución o el programa académico llevará a cabo para mejorar su calidad. Los planes de mejoramiento deben incluir objetivos claros, indicadores de éxito, cronogramas detallados, y la asignación de recursos necesarios para su implementación. Es fundamental que estos planes

sean realistas y estén alineados con la misión y visión de la institución. Una vez formulados, los planes de mejoramiento son implementados bajo la supervisión de la administración institucional, y su progreso es monitoreado regularmente. La implementación exitosa de estos planes es clave para el mantenimiento de la acreditación en alta calidad.

4. Seguimiento y evaluación de los planes de mejoramiento

El seguimiento y evaluación de los planes de mejoramiento es una etapa crucial en el SACES. Este proceso tiene como objetivo asegurar que las instituciones no solo implementen sus planes de mejoramiento, sino que también logren los resultados esperados. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) lleva a cabo un seguimiento continuo, que incluye la presentación de informes periódicos por parte de las instituciones. Estos informes deben detallar los avances en la implementación de los planes de mejoramiento y cualquier ajuste necesario en función de los desafíos encontrados. A la mitad del período de vigencia de la acreditación, las instituciones deben presentar un informe de avance que documente de manera exhaustiva los logros alcanzados. Este informe es evaluado por el CNA, que puede recomendar ajustes o realizar visitas adicionales si considera que los avances no son suficientes.

5. Renovación de la acreditación

Finalmente, al término del período de vigencia de la acreditación, las instituciones deben someterse nuevamente al proceso de autoevaluación y evaluación externa para renovar su acreditación en alta calidad. Este proceso es similar al inicial, pero se enfoca en evaluar el impacto de los planes de mejoramiento implementados y en asegurar que la institución ha mantenido o mejorado su calidad educativa. La renovación de la acreditación no solo es un reconocimiento del compromiso continuo de la institución con la calidad, sino que también proporciona una oportunidad para que la institución reflexione sobre sus logros y desafíos, y planifique futuras mejoras.

El Ministerio de Educación Nacional (s.f.) afirma que el SACES ha sido diseñado tomando en cuenta las mejores prácticas internacionales en materia de aseguramiento de la calidad, lo que asegura que las instituciones de educación superior en Colombia no solo cumplan con los estándares nacionales, sino que también sean competitivas a nivel internacional. Igualmente plantea que el SACES ha incorporado recomendaciones de organismos como la Red

Internacional de Agencias para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (INQAAHE) y la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), asegurando que se mantenga actualizado y relevante.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) sido objeto de críticas debido a su incapacidad para abordar y considerar adecuadamente las profundas desigualdades existentes en el país. Estas desigualdades, que abarcan tanto el acceso a la educación superior como la calidad que ofrecen las distintas instituciones, son especialmente notables en las regiones más vulnerables y desfavorecidas del país. Según Murillo-Vargas, González y Urrego-Rodríguez (2020), el sistema educativo colombiano enfrenta desafíos relacionados con la financiación insuficiente, la disparidad en la calidad entre las instituciones públicas y privadas, y las barreras de acceso para los sectores más vulnerables de la población. A pesar de estos retos, el SACES no parece haber incorporado mecanismos que permitan mitigar dichas desigualdades, lo que perpetúa y, en algunos casos, agrava estas brechas en lugar de reducirlas.

El diseño del SACES se ha centrado en aplicar un conjunto de estándares homogéneos a todas las instituciones de educación superior, sin considerar las particularidades económicas, sociales y culturales de las diferentes regiones del país. Esto ha generado un sistema que, aunque busca garantizar un nivel mínimo de calidad, termina ignorando las realidades locales que enfrentan muchas instituciones, especialmente aquellas ubicadas en regiones con mayores carencias. Como resultado, las instituciones con menos recursos no pueden cumplir con los exigentes criterios de calidad, lo que las margina aún más en el sistema educativo colombiano, perpetuando la desigualdad.

Esta falta de consideración de las desigualdades en el diseño y la implementación del SACES motiva la pregunta central de investigación: **¿Qué efectos tiene el modelo de acreditación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en la calidad de la educación superior en Colombia?** Esta pregunta resulta crucial para entender cómo un sistema que, en teoría, debería garantizar la calidad y el acceso equitativo a la educación superior, está impactando de manera desigual a las diferentes instituciones y a los estudiantes. Hasta ahora, he discutido sobre la baja calidad de la educación que se ofrece en

algunas instituciones y las disparidades en el acceso a la educación de calidad, sin embargo se necesitan estudios que analicen qué papel cumple el SACES respecto a estas disparidades.

4. Metodología

En el desarrollo de esta tesis, adopté un enfoque metodológico mixto que combinó técnicas de análisis cuantitativas (regresión logística binomial) y cualitativas (análisis de entrevistas) para abordar de manera integral la pregunta de investigación: ¿Qué efecto tiene modelo de acreditación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en la calidad de la educación superior en Colombia? Esta metodología me permitió no solo analizar los patrones y tendencias en la acreditación de alta calidad en el país, sino también comprender las experiencias y percepciones de las instituciones de educación superior respecto a dicho sistema. El enfoque cuantitativo fue esencial para establecer una base empírica sólida sobre la cual identificar relaciones significativas entre variables como la naturaleza de la institución (pública o privada) y su ubicación geográfica en relación con la obtención de la acreditación de alta calidad. Este análisis me permitió observar de manera objetiva qué fenómenos estaban ocurriendo a nivel macro, proporcionando una visión clara de las disparidades en la distribución de la calidad educativa en Colombia. Complementé el análisis con técnicas cualitativas: las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental me permitieron profundizar en el "cómo" de los fenómenos observados, explorando las experiencias, percepciones y desafíos que enfrentan las instituciones en el proceso de acreditación.

4.1 Diseño de investigación

El diseño de investigación para este estudio tiene como fin guiar el proceso de recolección, análisis e interpretación de observaciones. Este proceso se basa en los objetivos del estudio y en un conjunto de preguntas de análisis iniciales. Estas preguntas están inspiradas en propuestas teóricas sobre la calidad educativa desde un enfoque multidimensional.

El principal objetivo del estudio es analizar los efectos del modelo de acreditación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) sobre la calidad de la educación superior en Colombia. Específicamente, se busca comprobar si el SACES perpetúa la desigualdad en la calidad educativa al no considerar la diversidad, el financiamiento y el sostenimiento de universidades, en especial las públicas y rurales. Estas instituciones carecen de recursos para alcanzar altos estándares de calidad, lo que limita las oportunidades de los

jóvenes de acceder a una educación de calidad, sin importar la ubicación o naturaleza de la institución.

Recolección de datos

Realicé la recolección de datos en tres etapas principales, abarcando datos cuantitativos de bases de datos oficiales y entrevistas semiestructuradas con personal clave.

1. Datos cuantitativos:

Utilicé la base de datos de Consulta de Instituciones del Sistema Nacional de Información para la Educación Superior (SNIES) en Colombia del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a fecha de agosto de 2024, que incluye el registro de 389 instituciones de educación superior en Colombia. Esta base de datos contiene información clave sobre si las instituciones están acreditadas o no, su ubicación geográfica (ciudad y región), y si pertenecen al sector oficial (público) o privado. La relevancia de estos datos radica en su capacidad para ofrecer una visión detallada de las características institucionales y geográficas que podrían influir en la obtención de la acreditación de alta calidad, un proceso central dentro del SACES.

2. Entrevistas semiestructuradas:

Realicé un total de 13 entrevistas semiestructuradas, 11 con personal administrativo del área de calidad y acreditación de diversas instituciones de educación superior en Colombia (4 de instituciones públicas y 7 de instituciones privadas), así como 2 entrevistas semiestructuradas con expertos en educación superior en el país. La selección de las universidades y expertos para contactar la realicé de manera aleatoria, y el resultado de las entrevistas realizadas finalmente estuvo sujeto a la disponibilidad y disposición de las instituciones y expertos para participar. Aunque busqué equilibrar la muestra entre instituciones privadas y públicas para asegurar una representación equitativa e igualmente procuré reflejar la diversidad respecto a las regiones del país, no se logró por temas de tiempo y disponibilidad de las personas a quienes solicité entrevistas.

El personal administrativo entrevistado son profesionales que ocupan posiciones de liderazgo y gestión dentro de instituciones de educación superior en Colombia. Estos entrevistados están involucrados directamente en los procesos de acreditación y aseguramiento

de la calidad, y tienen un conocimiento profundo de los desafíos, recursos y políticas que afectan a sus instituciones. Dentro de sus características principales se encuentran:

- **Experiencia en gestión educativa:** Los administrativos entrevistados tienen una sólida experiencia en la gestión de instituciones de educación superior, lo que les permite ofrecer una visión integral sobre la operación y los procesos internos relacionados con la acreditación.
- **Responsabilidad en el proceso de acreditación:** Estos profesionales son responsables de coordinar y supervisar las actividades necesarias para cumplir con los requisitos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), lo que les otorga un conocimiento práctico sobre el impacto de este sistema en sus instituciones.
- **Diversidad de instituciones:** Los entrevistados provienen tanto de instituciones públicas como privadas, y de diferentes regiones (urbanas y rurales), lo que proporciona una perspectiva diversa sobre cómo diferentes tipos de instituciones enfrentan los retos del aseguramiento de la calidad.

Los expertos entrevistados son académicos y profesionales con un alto nivel de conocimiento y experiencia en el campo de la educación superior en Colombia. Estos están familiarizados con las políticas educativas, los sistemas de aseguramiento de la calidad, y las dinámicas globales que influyen en la educación superior. Dentro de sus características principales se encuentran:

- **Amplio conocimiento teórico y práctico:** Los expertos tienen una profunda comprensión tanto teórica como práctica del sistema educativo en Colombia, lo que les permite analizar críticamente el SACES y proponer mejoras basadas en comparaciones con otros sistemas internacionales.
- **Experiencia en políticas públicas educativas:** Han participado en la formulación o evaluación de políticas públicas educativas, lo que les otorga una perspectiva estratégica sobre los desafíos y oportunidades en el aseguramiento de la calidad.
- **Perspectiva crítica y constructiva:** Son capaces de ofrecer una evaluación crítica del sistema actual, identificando tanto sus fortalezas como sus debilidades, y proponiendo recomendaciones basadas en su vasta experiencia en el sector.

El objetivo de estas entrevistas fue obtener una comprensión profunda y de primera mano sobre las experiencias de las universidades con el proceso de acreditación de alta calidad, uno de los componentes clave del SACES. Las entrevistas me permitieron explorar las percepciones sobre los desafíos y beneficios del proceso, así como su impacto en la calidad educativa, a la par que permitieron observar diferencias en las experiencias de las instituciones y el impacto que tiene el proceso de acreditación en las mismas. Cabe resaltar que al no lograr contactar a universidades en todas las regiones, se genera una limitante en este análisis en términos de representatividad. Es importante mencionar que se tomaron en cuenta todas las consideraciones éticas pertinentes para el tratamiento de datos y la confidencialidad de la información obtenida, en este sentido, se asegura que ni los nombres de las instituciones ni los de los entrevistados sean revelados en este estudio, protegiendo así la identidad de los participantes y garantizando la integridad del proceso de investigación.

El siguiente mapa refleja la representatividad lograda en las entrevistas, incluyendo personal administrativo y expertos.

Figura 2. Representación espacial de las entrevistas realizadas



Fuente: Elaboración propia.

Métodos de análisis

El análisis de los datos recolectados lo llevé a cabo mediante un enfoque combinado que incluyó técnicas estadísticas y cualitativas, diseñadas para responder de manera precisa y fundamentada a la pregunta de investigación.

1. Análisis estadístico - regresión logística:

Realicé un análisis estadístico utilizando una regresión logística binomial en el software R para examinar el impacto de las variables "naturaleza/sector de la institución" (pública o privada) y "geografía de la institución" (región Andina, Pacífica, Caribe, Amazonía, Orinoquía o Insular) en la obtención de la acreditación de alta calidad. Seleccioné este modelo estadístico porque permite analizar cómo las características institucionales y geográficas influyen en la probabilidad de que una institución obtenga la acreditación de alta calidad o no, controlando múltiples variables simultáneamente. Los resultados de esta regresión proporcionaron información valiosa sobre la existencia de desigualdades en la distribución de la calidad educativa a lo largo del país vista desde la acreditación de alta calidad.

2. Análisis de contenido de entrevistas - codificación:

Transcribí y analicé las entrevistas mediante un análisis de contenido cualitativo. En este sentido utilicé los resultados del análisis cuantitativo para realizar una codificación y extraer y diseñar categorías y subcategorías de análisis (información específica de interés para el estudio) que permitieran identificar temas recurrentes, patrones o divergencias en las experiencias y percepciones de los participantes sobre el proceso de acreditación de alta calidad. Las categorías y subcategorías se detallan adelante en el apartado de análisis cualitativo. Este análisis me permitió capturar las experiencias vividas de los actores clave y entender cómo el modelo de acreditación del SACES es implementado y percibido en diferentes contextos institucionales. Además, me proporcionó insights sobre los desafíos específicos enfrentados por las instituciones públicas y rurales en comparación con las privadas y urbanas en el proceso de mejorar la calidad educativa y lograr la acreditación de alta calidad. La codificación manual de las entrevistas me permitió tener un control más detallado y directo sobre el proceso de análisis, lo que facilitó la identificación de matices y detalles importantes en las respuestas de los entrevistados que podrían haberse perdido en un proceso automatizado. Además, los códigos

(categorías y subcategorías de análisis) fueron importantes para explicar de forma más profunda los resultados del análisis cuantitativo realizado.

5. Análisis y resultados

Este capítulo tiene dos objetivos generales: (a) Realizar un análisis exploratorio del modelo de acreditación de alta calidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en Colombia, centrándose en un indicador clave de calidad educativa que es la acreditación de alta calidad y (b) comprender algunos de los efectos de este sistema sobre la calidad educativa y la desigualdad. Este estudio pretende ofrecer un análisis crítico que permita reflexionar sobre las implicaciones del SACES en la equidad educativa en el país.

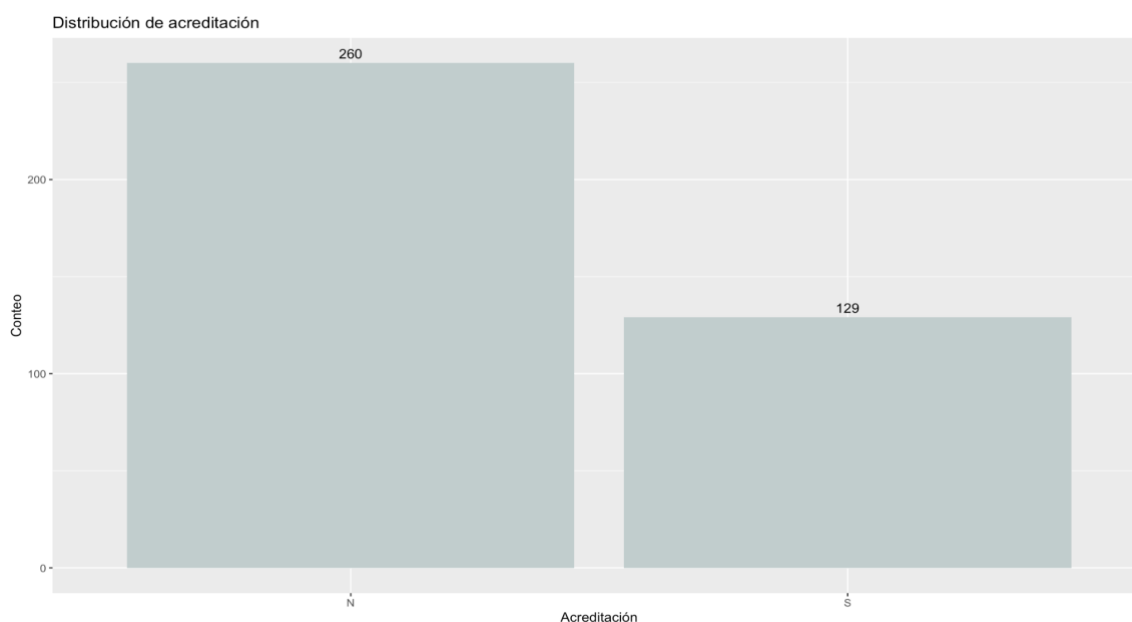
5.1 Análisis cuantitativo: Modelo de regresión logística binomial

El primer paso en este estudio fue realizar un análisis cuantitativo mediante una regresión logística en el software R. Este modelo se diseñó para evaluar el impacto de dos variables independientes clave: la "naturaleza/sector" de la institución de educación superior (pública o privada) y la "región" que se refiere a la región geográfica de la universidad (Amazonía, Pacífico, Andina, Caribe, Orinoquía, Insular) en la probabilidad (sí o no) de que una institución de educación superior obtenga la acreditación de alta calidad (variable dependiente). Este análisis es crucial porque permite identificar, de manera estadística, si existen diferencias sistemáticas entre las instituciones en su capacidad para alcanzar la acreditación. Al analizar los coeficientes y odds ratios obtenidos del modelo logístico, se puede determinar si ciertos tipos de instituciones tienen mayores o menores probabilidades de obtener la acreditación en comparación con otras. Los resultados del análisis cuantitativo proporcionan una base empírica sólida para afirmar si existen desigualdades estructurales en el acceso a la acreditación. Este enfoque cuantitativo, al identificar patrones de desigualdad, permite enfocar el análisis en cómo estas desigualdades pueden estar siendo perpetuadas o incluso exacerbadas por el SACES. Al integrar este análisis con el análisis cualitativo, se obtiene una visión más completa del impacto del SACES en la calidad de la educación superior en Colombia. El análisis cuantitativo establece la existencia de desigualdades en la obtención de la acreditación, mientras que el análisis cualitativo proporciona las razones subyacentes a estas desigualdades, revelando

cómo el SACES podría estar perpetuando la desigualdad entre instituciones públicas y privadas, así como entre diferentes regiones del país.

De esta forma, inicio realizando un análisis a partir de las estadísticas descriptivas. En el análisis de las instituciones de educación superior en Colombia, se observa que ni siquiera la mitad de las instituciones registradas en la base de datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior tienen la acreditación de alta calidad: sólo el 30% están acreditadas frente a un 70% que no cuenta con acreditación.

Figura 3. Distribución de la acreditación de alta calidad de IES

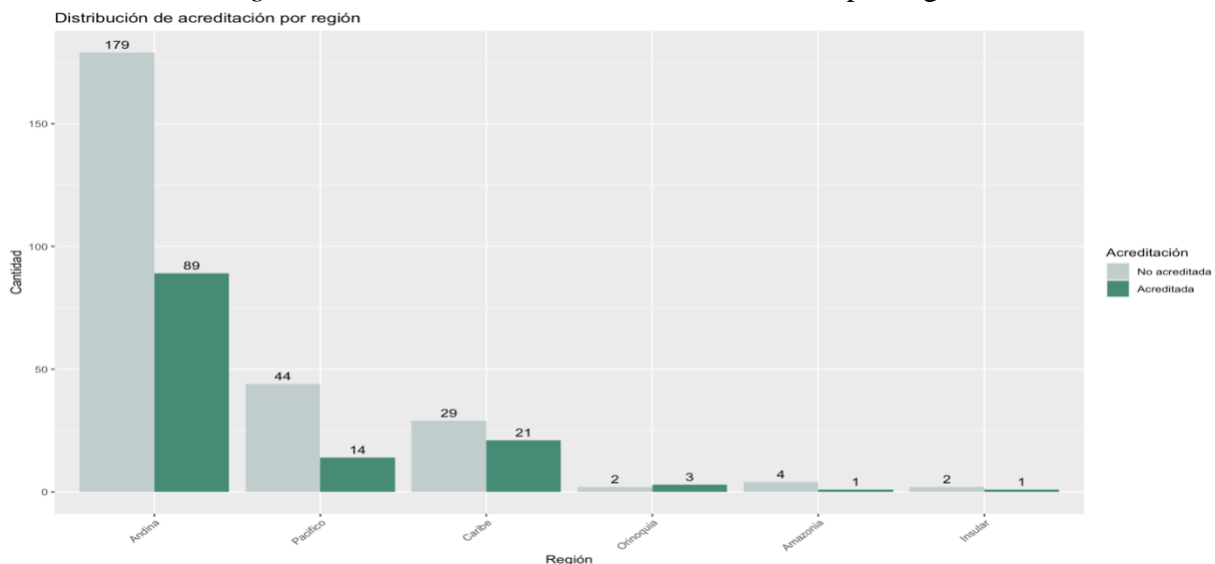


Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Ahora bien, la región Andina concentra la mayor cantidad de instituciones. Este hallazgo no es sorprendente, dado que la región Andina incluye algunas de las ciudades más grandes y desarrolladas del país, como Bogotá y Medellín, que son centros tradicionales de educación y desarrollo académico. En cuanto a la distribución de la acreditación por región, se identifica que, aunque la región Andina tiene el mayor número de instituciones acreditadas, también es la región con más instituciones no acreditadas. Este patrón sugiere que, aunque la concentración de instituciones en la región Andina promueve la competencia y mejora la calidad, también

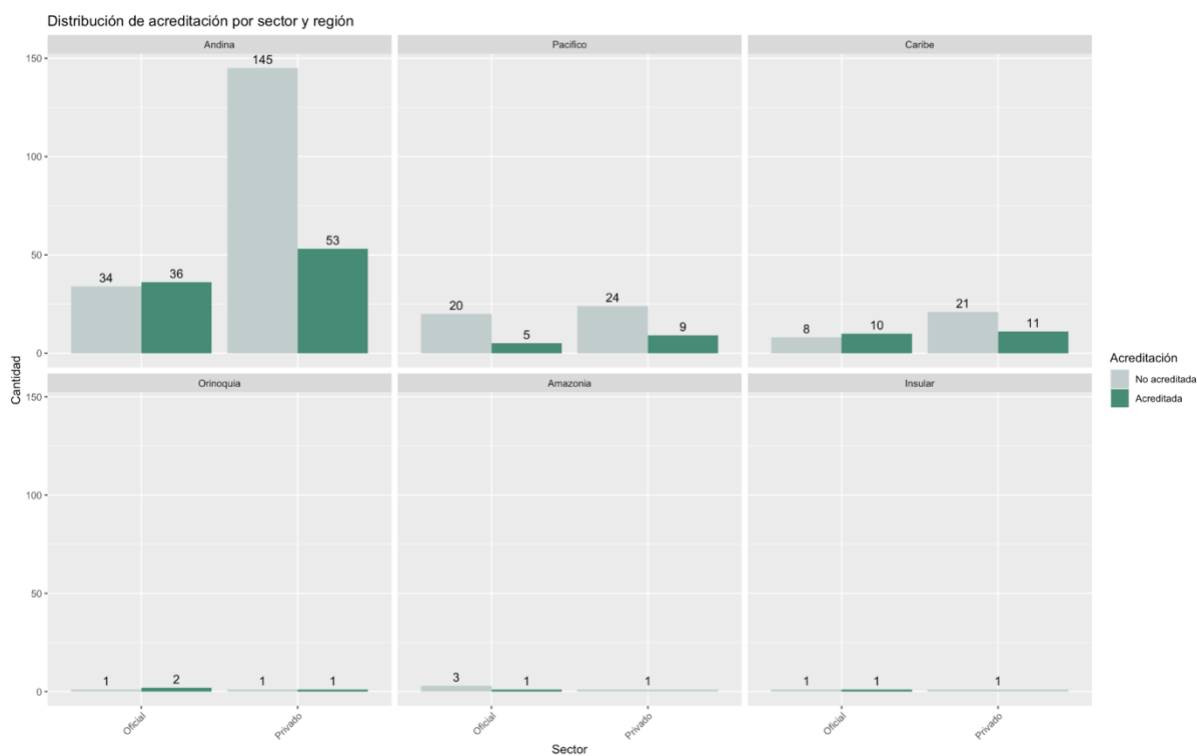
implica que muchas instituciones aún enfrentan desafíos para cumplir con los estándares de acreditación.

Figura 4. Distribución de la acreditación de IES por región



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

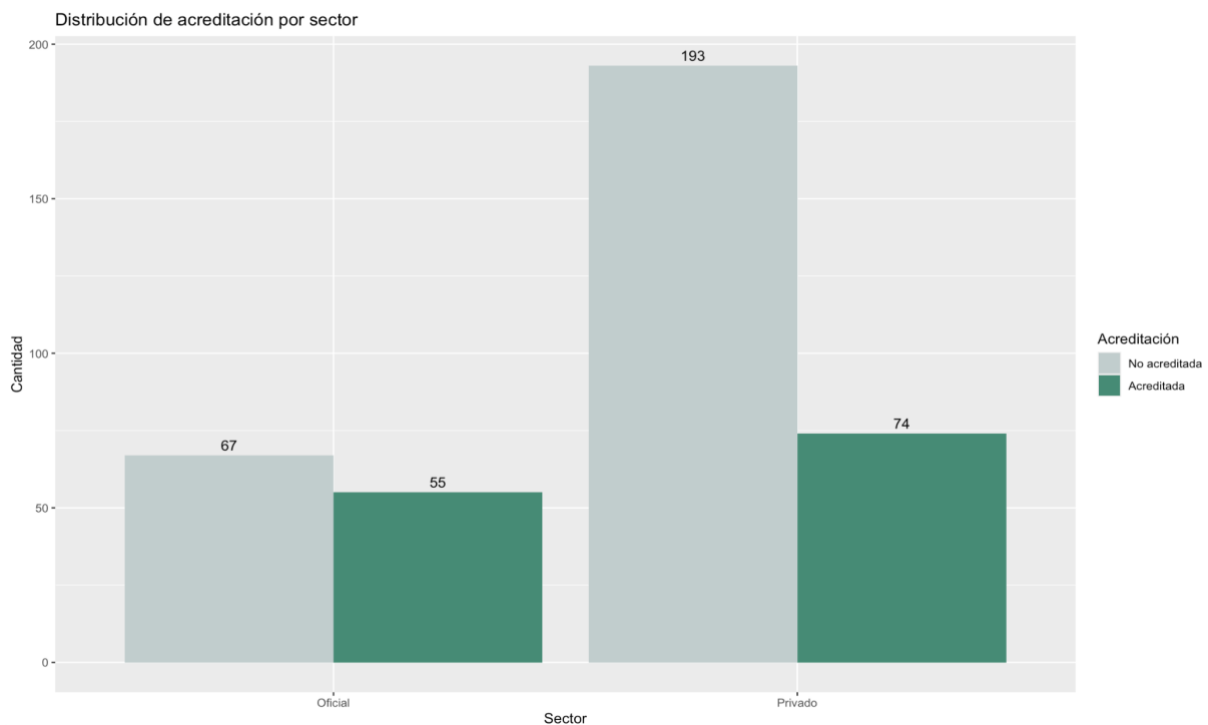
Figura 5. Distribución de la acreditación de IES por sector y por región



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Cuando se examina la naturaleza de las instituciones en todo el país, se encuentra que las instituciones privadas superan en número a las públicas. Esto refleja una tendencia a la proliferación de universidades y centros educativos privados, posiblemente debido a la flexibilidad y rapidez con que pueden responder a las demandas del mercado educativo y las necesidades específicas de los estudiantes, además de las políticas de privatización de gobiernos de derecha ya estudiadas. En relación al sector, se destaca que las instituciones públicas muestran una distribución más equilibrada entre acreditadas y no acreditadas, mientras que en el sector privado predomina la falta de acreditación. Este dato sugiere que en el sector privado puede existir una mayor variabilidad en la calidad de las ofertas educativas.

Figura 6. Distribución de la acreditación de IES por sector

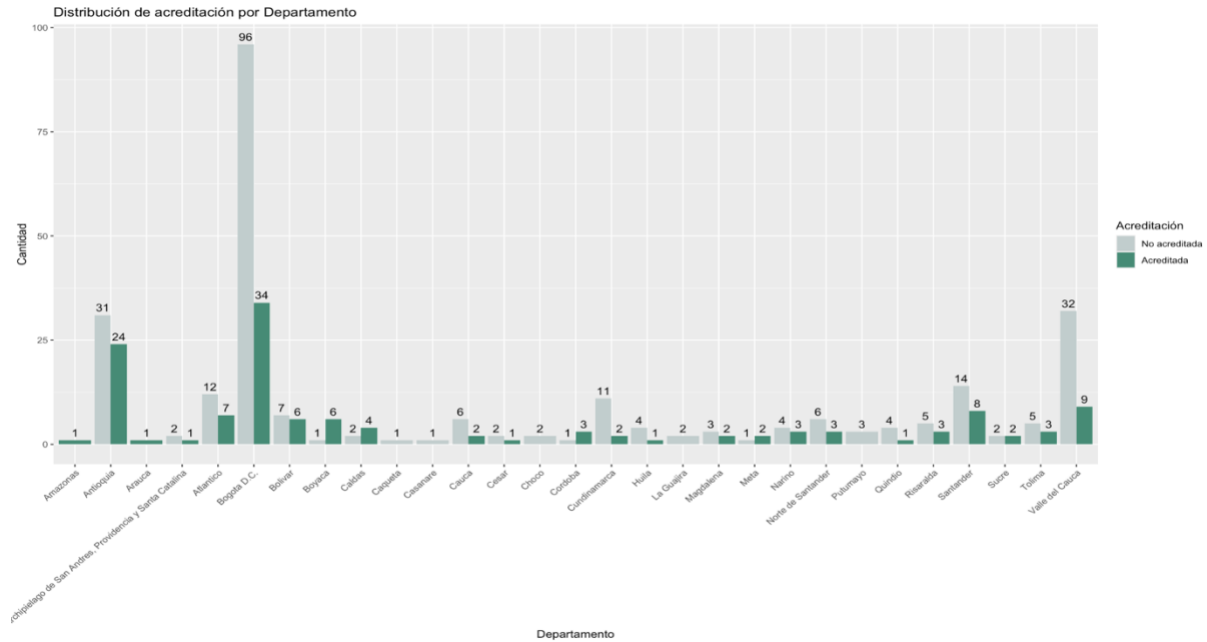


Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Al analizar la distribución de la acreditación por departamento, se evidencia que departamentos como Bogotá y Antioquia no solo tienen un gran número de instituciones, sino que también lideran en la cantidad de instituciones acreditadas. Esto puede estar relacionado con la disponibilidad de recursos y la tradición académica. Sin embargo, en departamentos con

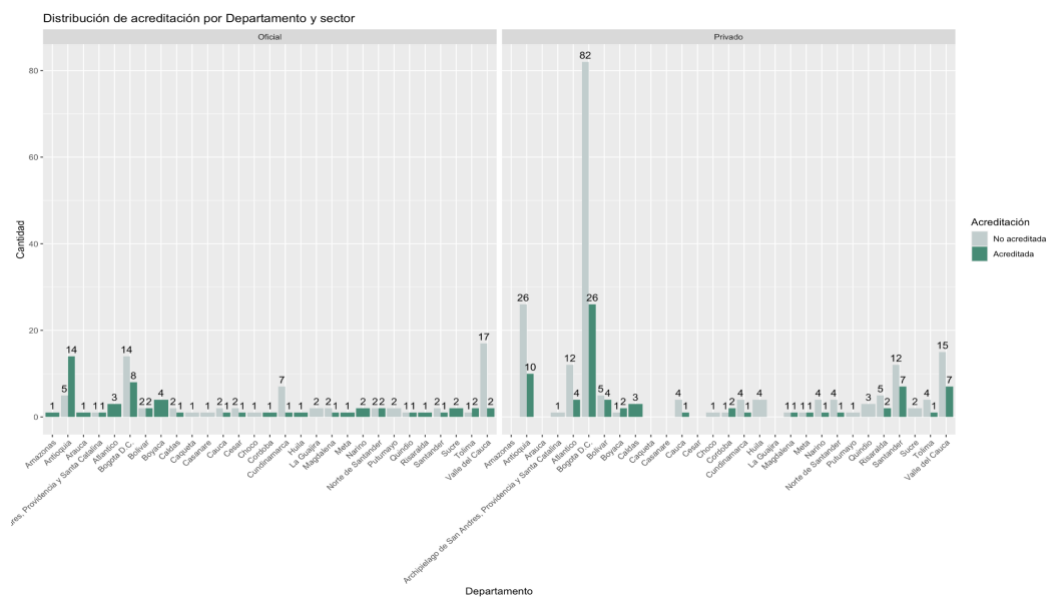
menos recursos o menos instituciones, la proporción de instituciones no acreditadas es mayor, lo que podría reflejar dificultades en el acceso a los procesos de mejora de la calidad educativa.

Figura 7. Distribución de la acreditación de IES por Departamento



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Figura 8. Distribución de la acreditación de IES por Departamento y sector

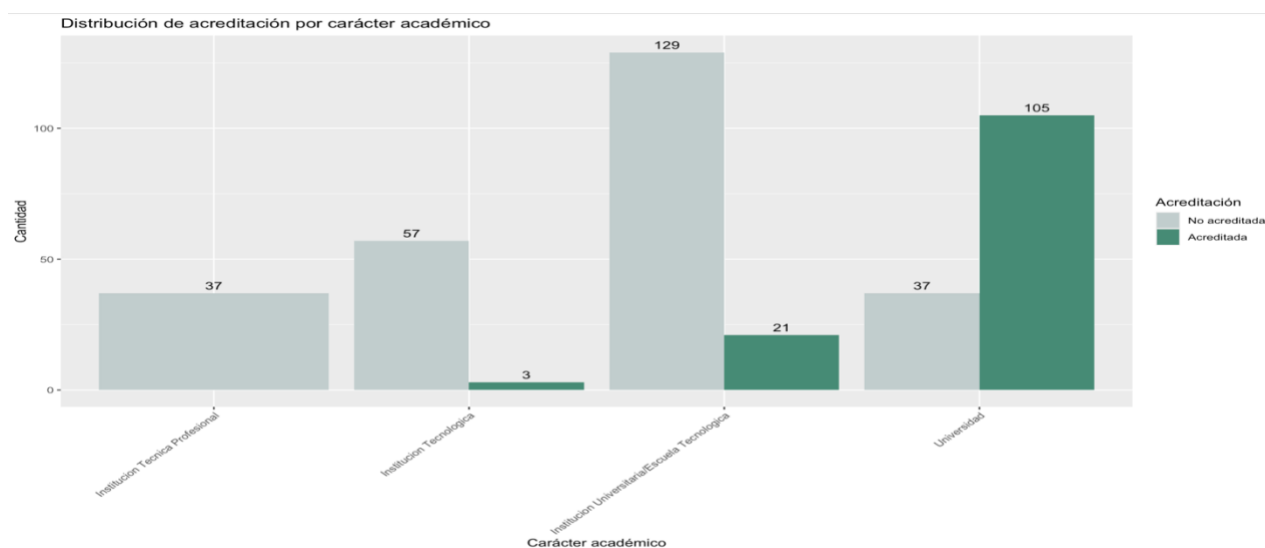


Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Las implicaciones de estos hallazgos son significativas. La alta concentración de instituciones en la región Andina puede llevar a una competencia positiva que impulse la calidad educativa, pero también pone de manifiesto la necesidad de un mayor apoyo a las instituciones en regiones menos desarrolladas. Asimismo, el predominio de instituciones no acreditadas sugiere la necesidad de políticas más estrictas de control de calidad en el sector privado, para garantizar que los estudiantes reciban una educación que cumpla con los estándares nacionales. Finalmente, la distribución desigual de la acreditación entre los departamentos resalta las disparidades regionales que deben ser abordadas para lograr una mayor equidad en la calidad educativa en todo el país.

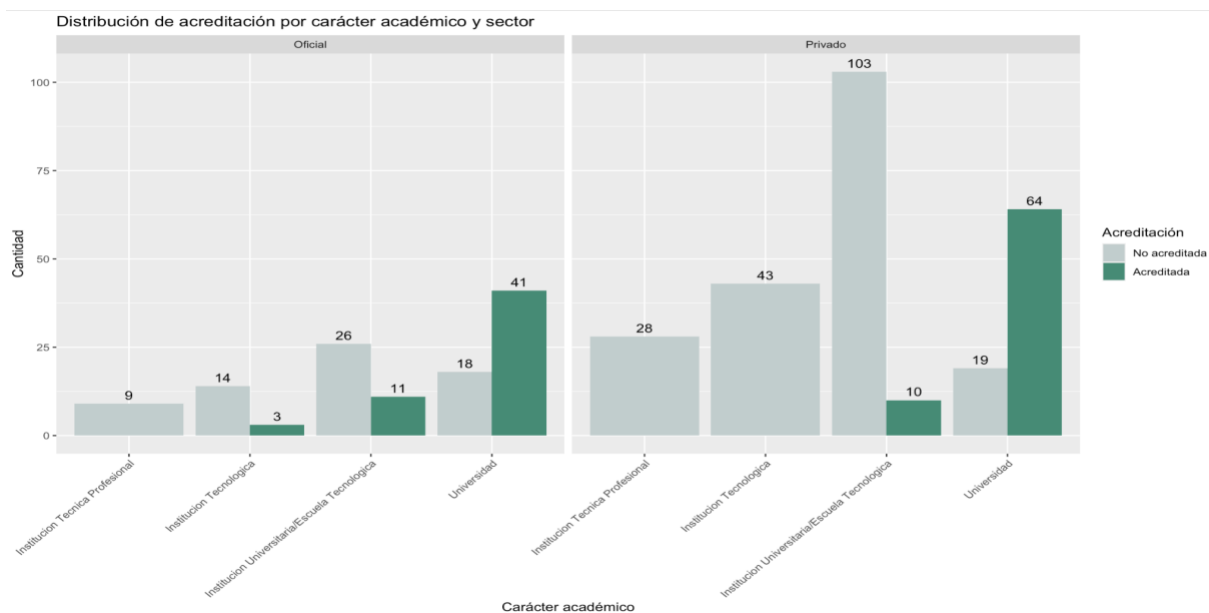
Es importante también realizar un análisis de la acreditación de instituciones desde su carácter académico. En general, las universidades son las instituciones que más acreditaciones han obtenido en ambos sectores. En el sector privado, se destaca un número considerablemente alto de universidades acreditadas, con 64 en total, en comparación con las 43 que no han logrado la acreditación. En el sector oficial, aunque también existe una cantidad significativa de universidades acreditadas (41), la proporción de instituciones no acreditadas es menor, con solo 18. Esto sugiere que las universidades, debido a su tamaño, recursos y enfoque en la investigación y el desarrollo, están más inclinadas a alcanzar la acreditación. En particular, las universidades privadas podrían tener más facilidad para obtener la acreditación.

Figura 9. Distribución de la acreditación de IES por carácter académico de la institución



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Figura 10. Distribución de la acreditación de IES por carácter académico de la institución y sector



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Las instituciones tecnológicas presentan un panorama diferente. En el sector privado, aunque hay 19 instituciones acreditadas, también existe un número elevado de instituciones no acreditadas (43). En el sector oficial, las instituciones tecnológicas acreditadas son pocas, con solo 3, mientras que 14 no han logrado la acreditación. Este patrón indica que las instituciones tecnológicas, aunque son cruciales para el desarrollo de habilidades específicas en el país, enfrentan desafíos para cumplir con los estándares de acreditación. La disparidad en el número de acreditaciones entre los sectores privado y oficial podría reflejar diferencias en los recursos disponibles para cumplir con los rigurosos criterios de acreditación. Al comparar ambos sectores, se observa que las instituciones privadas, en general, muestran un mayor número de acreditaciones que las oficiales, especialmente en el ámbito universitario. Sin embargo, también tienen un número significativo de instituciones no acreditadas, lo que indica una mayor variabilidad en la calidad dentro del sector privado. Esto podría deberse a la gran cantidad de instituciones en el sector privado, donde algunas destacan por su calidad y logran la acreditación, mientras que otras no alcanzan los estándares necesarios. Esto refleja una posible concentración

de recursos en las instituciones privadas más grandes y prestigiosas, que pueden permitirse el proceso de acreditación, mientras que las más pequeñas podrían enfrentar mayores dificultades.

Pasando al modelo de regresión logística binomial, en la tabla de coeficientes del modelo, los hallazgos son los siguientes.

Tabla 1 Resultados del modelo logísticos (general), coeficientes (COEF) y odd ratios (OR)

Variab les	Modelo 1	
	COEF	OR
Intercepto	0.06714	1.0694437
SECTOR Privado (a)	-0.92227 (**)	0.3976142
REGIÓN Pacífico (b)	-0.88817 (*)	0.4114100
REGIÓN Caribe (b)	-0.10192	0.9031055
REGIÓN Orinoquía (b)	0.39400	1.4828974
REGIÓN Amazonia (b)	-0.97573	0.3769172
REGIÓN Insular (b)	-0.06714	0.9350656

Nota: En comparación con a) Sector oficial, b) Región Andina

Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente para el sector privado es negativo y significativo, lo que sugiere que, manteniendo las demás variables constantes, las instituciones del sector privado tienen una menor probabilidad de obtener acreditación de alta calidad en comparación con las del sector público. La región del Pacífico también tiene un coeficiente negativo y significativo, lo que

indica que las instituciones en esta región tienen una menor probabilidad de acreditación en comparación con las instituciones en otras regiones (la región de referencia no especificada). Otros coeficientes de las regiones no resultaron significativos, lo que sugiere que, para esas regiones, la probabilidad de acreditación no es estadísticamente diferente de la región de referencia (región Andina).

Matriz de confusión

La matriz de confusión generada durante la validación muestra:

- **Accuracy (exactitud):** 0.641
- **Sensitivity (sensibilidad):** 0.8077
- **Specificity (especificidad):** 0.3077
- **Positive Predictive Value (PPV):** 0.7000
- **Negative Predictive Value (NPV):** 0.4444

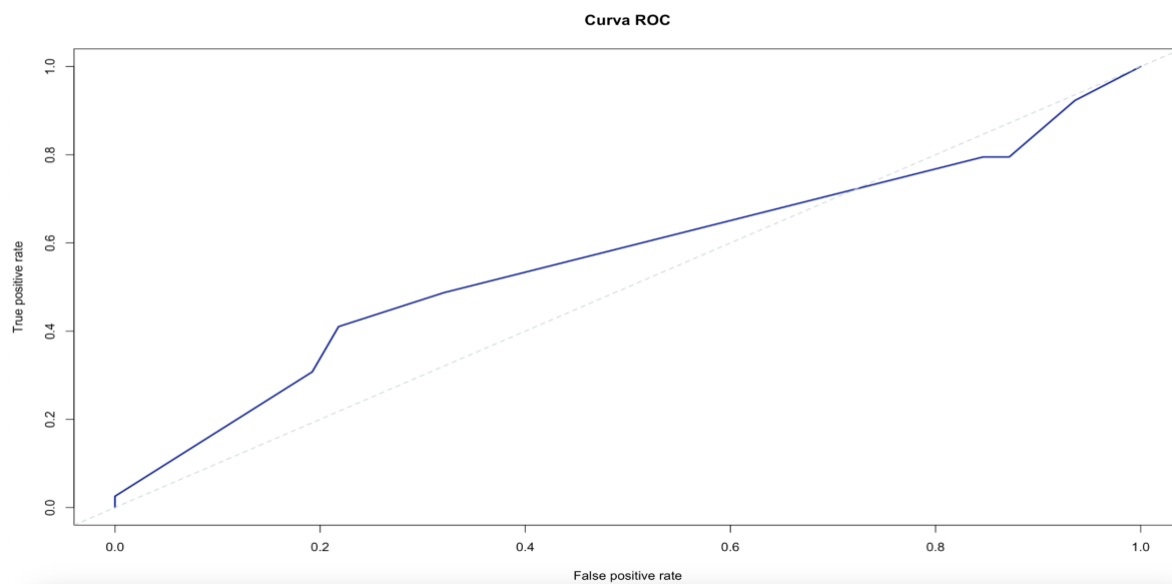
La accuracy o exactitud del modelo es de 64.1%, lo que indica que el modelo clasifica correctamente el 64.1% de los casos. La sensibilidad es alta (80.77%), lo que significa que el modelo es bastante bueno para identificar correctamente las instituciones que están acreditadas. Sin embargo, la **especificidad** es baja (30.77%), indicando que el modelo no es tan efectivo en identificar correctamente las instituciones no acreditadas. El PPV de 70% indica que cuando el modelo predice que una institución está acreditada, hay un 70% de probabilidad de que esta predicción sea correcta y el NPV de 44.44% es relativamente bajo, lo que sugiere que el modelo es menos fiable en identificar correctamente las instituciones que no están acreditadas.

Curva ROC y AUC

- **AUC (Área bajo la curva ROC):** 0.5613

El AUC de 0.5613 indica que el modelo tiene un rendimiento ligeramente mejor que el azar (0.5). Esto sugiere que el modelo tiene una capacidad limitada para distinguir entre las instituciones que están acreditadas y las que no lo están.

Figura 11. Curva ROC del modelo para IES



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

VIF (Factor de Inflación de la Varianza)

- **SECTOR:** 1.033425
- **REGION:** 1.006597

Los valores de VIF están muy cerca de 1, lo que indica que no hay multicolinealidad significativa entre las variables del modelo.

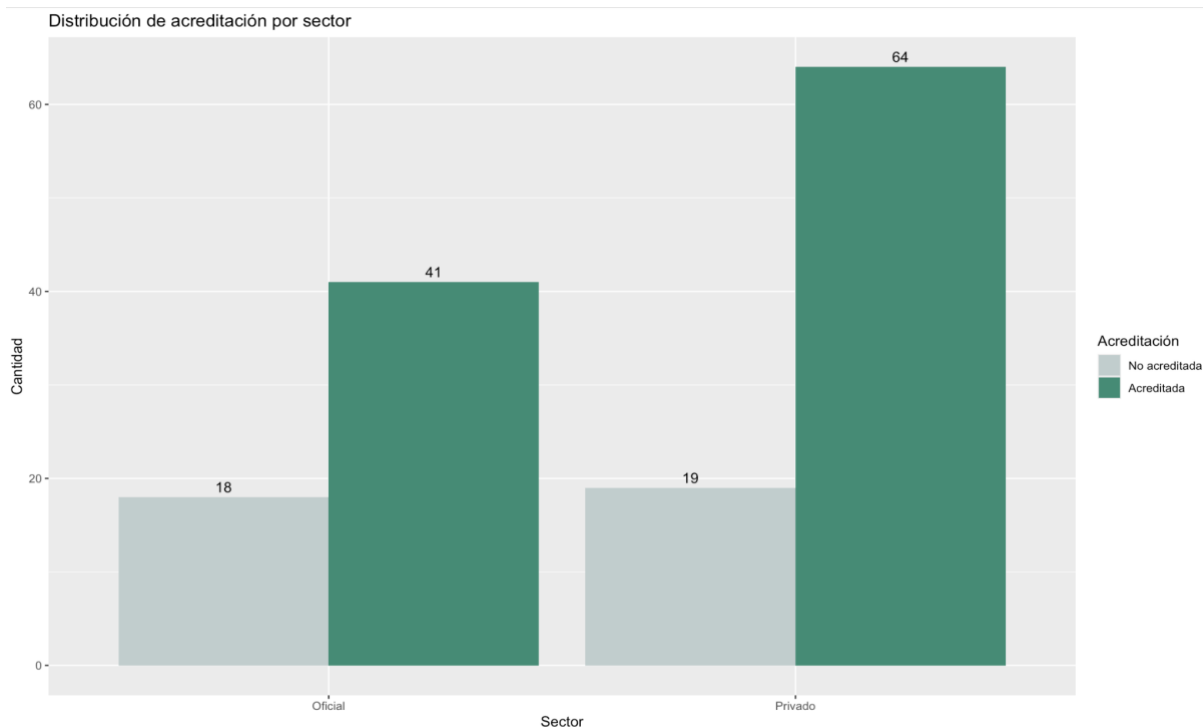
De forma general el modelo sugiere que el sector al que pertenece la institución es un factor significativo en la probabilidad de que una institución obtenga la acreditación de alta calidad, siendo menos probable en el sector privado. Además, la región también juega un papel, especialmente la región del Pacífico, que muestra una menor probabilidad de acreditación. Sin embargo, la baja especificidad y el AUC indican que el modelo tiene limitaciones para predecir correctamente la acreditación, lo que sugiere que otros factores no incluidos en el modelo podrían ser relevantes para explicar la variabilidad en la acreditación de las instituciones. Cabe resaltar que estos resultados pueden estar influenciados por el incremento de la demanda de servicios de educación superior a inicios de los 2000's, razón por la cual aumentó de igual manera el número de instituciones de educación superior pequeñas, entre ellas instituciones

técnicas y tecnológicas especialmente privadas (Peña, 2004), lo que hace que estadísticamente aumente la probabilidad de que una institución pública obtenga la acreditación de alta calidad ya que las instituciones que crecieron como producto de la expansión educativa no necesariamente buscaban garantizar la calidad de la misma.

Ahora, teniendo en cuenta el fenómeno de privatización de la educación superior en Colombia y la evidente proliferación de instituciones pequeñas técnicas y tecnológicas que pudieron surgir como respuesta a la demanda educativa no necesariamente de calidad, realicé el mismo ejercicio de regresión logística binomial pero esta vez filtrando y trabajando sólo con Universidades como tipo de institución según el carácter académico. De la misma manera, presento un análisis de las estadísticas descriptivas para este caso. Estas estadísticas permiten observar la distribución de la acreditación de alta calidad en las universidades colombianas, distinguiendo entre los sectores oficial y privado, así como entre las diferentes regiones del país. Al centrarme únicamente en las instituciones con carácter de universidad, obtengo una visión más precisa de cómo se distribuye la acreditación en este nivel de educación superior.

En primer lugar, al examinar la distribución de la acreditación de universidades por sector, se observa que en el sector oficial, 41 universidades están acreditadas en alta calidad, en contraste con las 18 que no lo están. Por otro lado, en el sector privado, 64 universidades han obtenido la acreditación, mientras que 19 no la han alcanzado. Estos resultados indican que, en ambos sectores, la mayoría de las universidades han logrado la acreditación, aunque la proporción es más alta en el sector privado. Esto podría implicar que las universidades privadas están invirtiendo más recursos y esfuerzos en cumplir con los estándares de calidad exigidos para la acreditación.

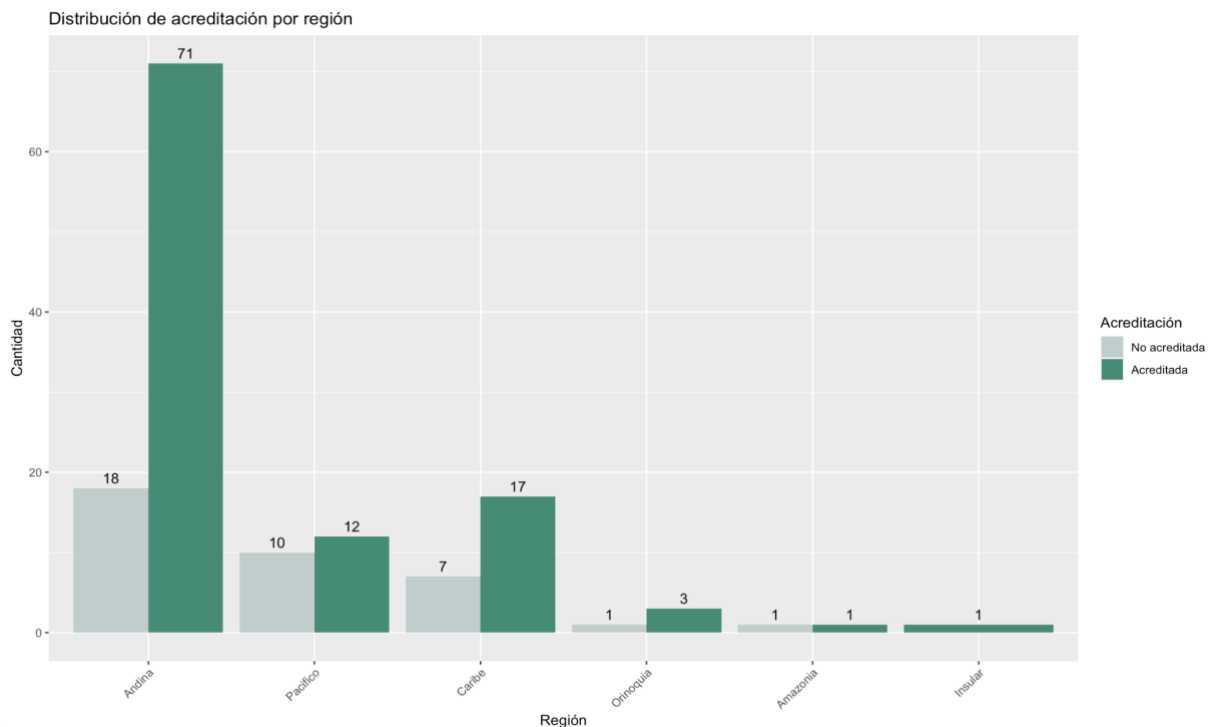
Figura 12. Distribución de la acreditación de universidades por sector



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

La distribución regional de las universidades por sector revela que la región Andina es el principal centro educativo universitario en Colombia. En total esta región destaca con 71 universidades acreditadas, frente a 18 que no lo están. En otras regiones, la cantidad de universidades es menor, y la diferencia entre acreditadas y no acreditadas es menos pronunciada. Este dominio de la región Andina en términos de acreditación sugiere que esta área cuenta con un mayor apoyo institucional y recursos para alcanzar los estándares de calidad exigidos.

Figura 13. Distribución de la acreditación de universidades por región

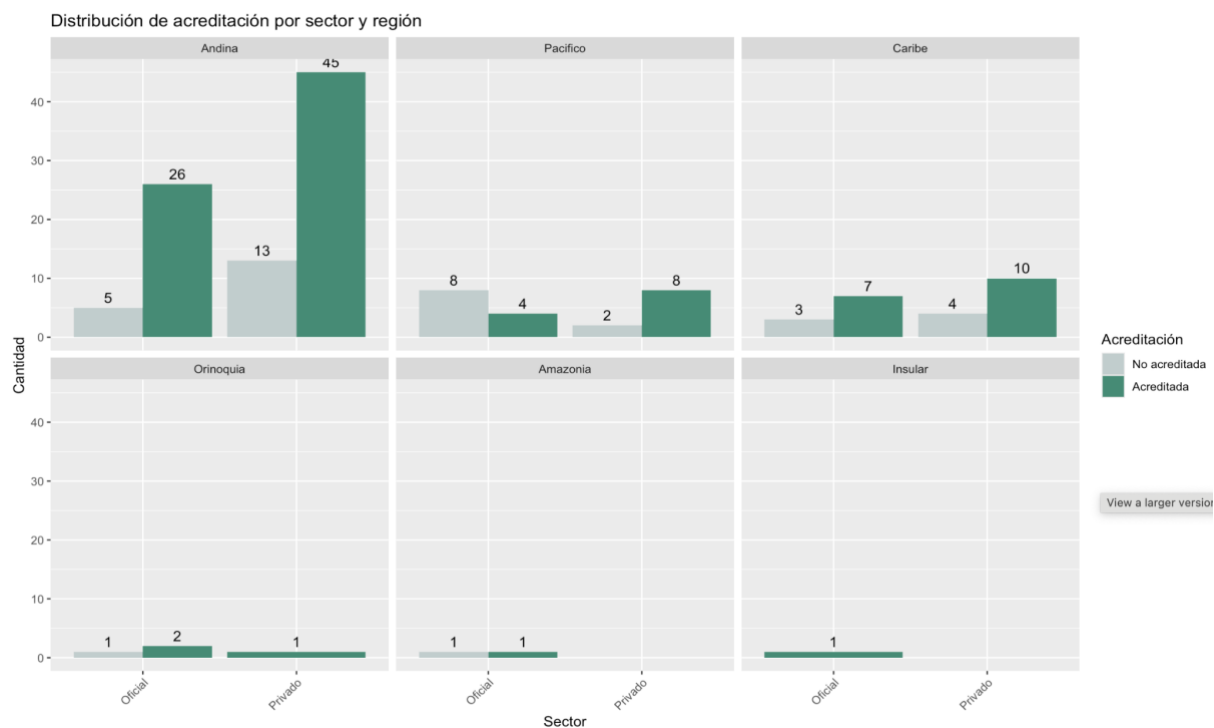


Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Adicionalmente, al realizar el análisis por región y sector paralelamente, la región Andina cuenta con 31 universidades en el sector oficial y 58 en el sector privado. Las demás regiones tienen una menor presencia de universidades, siendo la región Insular la que menos instituciones tiene, con solo una universidad en el sector oficial. Este hallazgo subraya la concentración de recursos educativos en la región Andina, lo que podría estar relacionado con mayor desarrollo de infraestructura y un mayor acceso a recursos financieros y humanos. Además, al analizar la distribución de la acreditación por sector y región, se observa que en la región Andina, 45 universidades privadas están acreditadas en alta calidad, en comparación con las 13 que no lo están, mientras que en el sector oficial, 26 universidades están acreditadas frente a 5 no acreditadas. Este patrón se repite en otras regiones, aunque con menor intensidad, donde la acreditación también es más prevalente en las universidades privadas. Esto sugiere que las universidades privadas, particularmente en la región Andina, están liderando en la obtención de

acreditación, lo que podría deberse a un mayor enfoque en la calidad educativa para mantenerse competitivas en el mercado y mayor acceso al desarrollo económico.

Figura 14. Distribución de la acreditación de universidades por sector y región

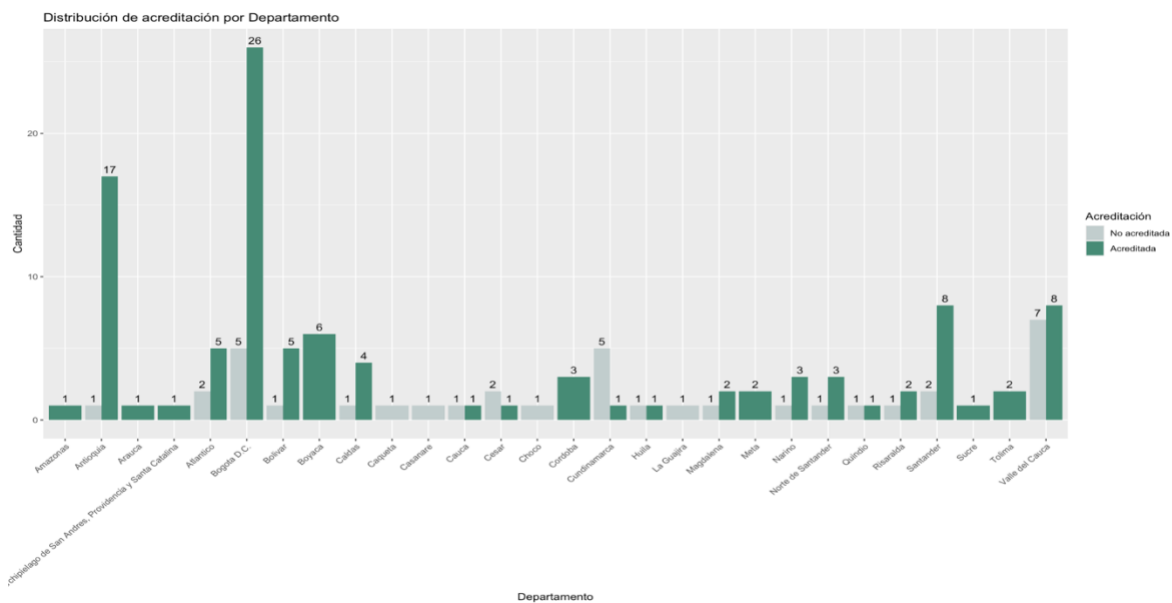


Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Finalmente, la distribución de la acreditación por departamentos revela que Bogotá D.C. y Antioquia, en la región Andina, son los principales focos educativos en Colombia, con una alta concentración de universidades acreditadas. Bogotá D.C. destaca particularmente en el sector privado, mientras que Antioquia muestra una distribución más equilibrada entre los sectores oficial y privado. Esto indica que estos departamentos no solo son centros educativos importantes, sino que también lideran en la implementación de estándares de calidad, lo que puede ser un reflejo de políticas educativas regionales efectivas y una mayor inversión en la educación superior. Los resultados obtenidos a partir de las estadísticas sugieren que la acreditación en alta calidad está fuertemente influenciada por la región y el sector al que pertenece la universidad. La región Andina, y en particular las universidades privadas dentro de

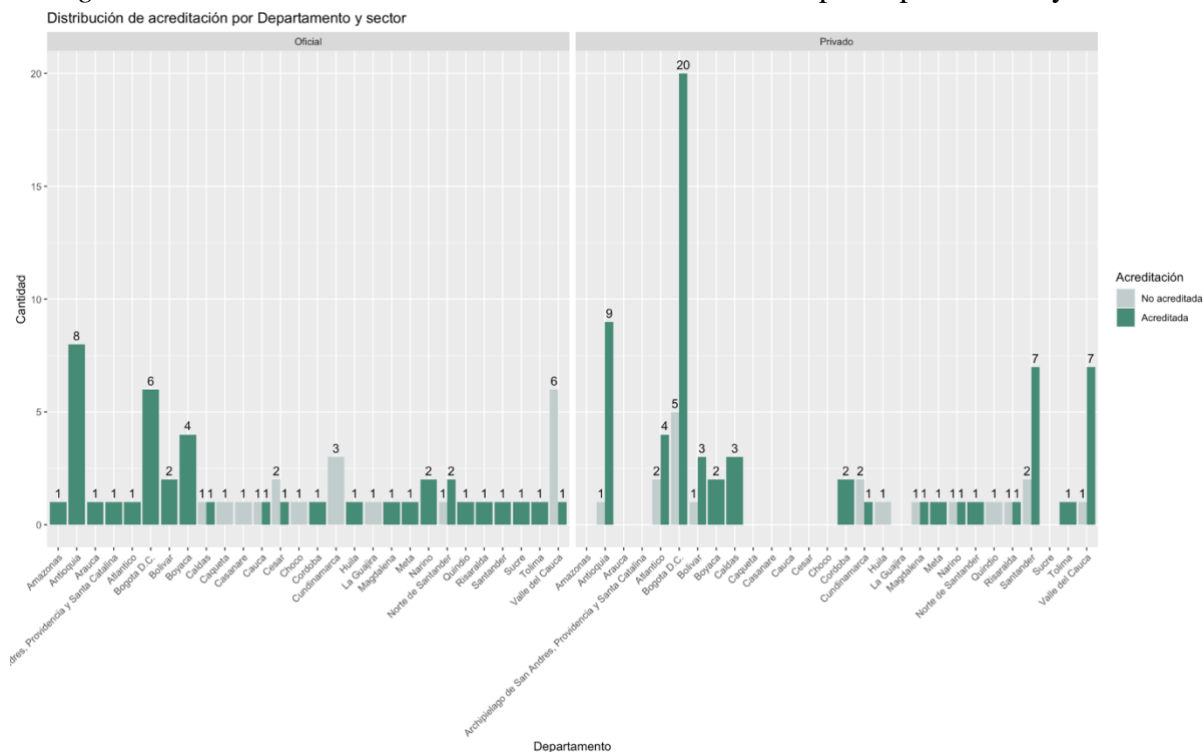
esta región dominan en términos de acreditación, lo que subraya la importancia de esta región como un centro educativo de excelencia en Colombia.

Figura 15. Distribución de la acreditación de universidades por departamento



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Figura 16. Distribución de la acreditación de universidades por departamento y sector



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

De la misma forma, posterior a la generación de las estadísticas, construí el modelo de regresión logística binomial, esta vez teniendo en cuenta sólo 142 de 398 instituciones de educación superior pero catalogadas como “Universidad”. Los hallazgos son los siguientes:

Tabla 2 Resultados de modelo logístico (universidades), coeficientes (COEF) y odd ratios (OR)

Variab les	Modelo 1	
	COEF	OR
Intercepto	1.1723 (**)	3.229472e+00
SECTOR Privado (a)	0.3539	1.424570e+00
REGIÓN Pacífico (b)	-1.1817 (*)	3.067618e-01
REGIÓN Caribe (b)	-0.7700	4.630168e-01
REGIÓN Orinoquía (b)	0.3940	5.530480e-01
REGIÓN Amazonia (b)	-0.97573	3.096481e-01
REGIÓN Insular (b)	14.3937	1.782896e+06

Nota: En comparación con a) Sector oficial, b) Región Andina

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del modelo muestran que el sector privado tiene un coeficiente positivo (0.3539), lo que sugiere una mayor probabilidad de obtener la acreditación en comparación con el sector oficial, aunque este resultado no es estadísticamente significativo ($p > 0.05$), lo que indica que no se puede afirmar con alta confianza que el sector, por sí solo, sea un predictor fuerte de la acreditación. En cuanto a las regiones, los coeficientes negativos para las regiones

Pacífico (-1.1817) y Caribe (-0.7700) sugieren que las universidades en estas regiones tienen una menor probabilidad de obtener la acreditación en comparación con la región Andina (tomada como referencia), aunque nuevamente, estos resultados no son todos estadísticamente significativos. Esto podría implicar que, aunque existe una tendencia a que ciertas regiones estén en desventaja para obtener la acreditación, la variabilidad dentro de las universidades en estas regiones es alta, y otros factores no considerados en el modelo podrían estar influyendo.

Matriz de confusión

- **Accuracy (exactitud): 0.7619**
- **Sensibilidad: 0.36364**
- **Especificidad: 0.90323**

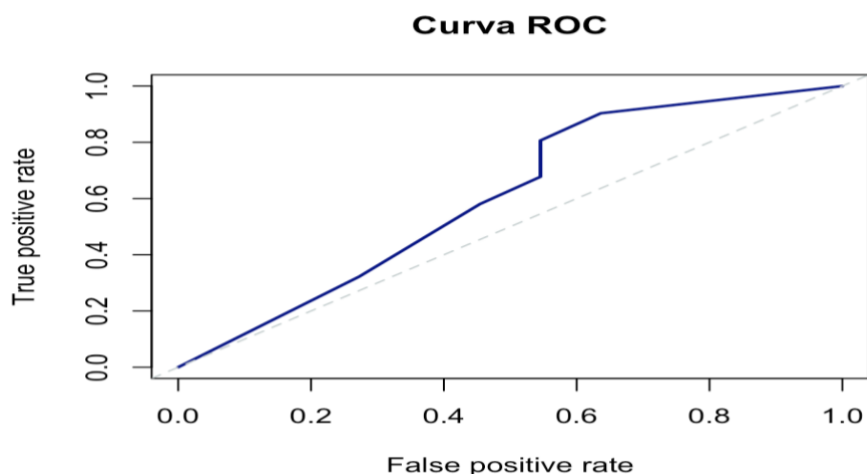
La exactitud de 0.7619 sugiere que el modelo clasifica correctamente aproximadamente el 76.19% de las observaciones. Esto parece positivo, pero dado que la sensibilidad es baja, la exactitud puede estar sesgada. La sensibilidad de 0.36364 indica que el modelo es capaz de identificar correctamente el 36.36% de las universidades no acreditadas, esto es bajo y sugiere que el modelo tiene dificultades para identificar universidades no acreditadas. La especificidad de 0.90323 indica que el modelo es capaz de identificar correctamente el 90.32% de las universidades acreditadas, lo cual es alto.

Curva ROC

- **ROC: 0.4991071**

Esto indica que el modelo tiene un rendimiento similar al azar (ROC de 0.5). Este valor sugiere que el modelo no es efectivo para discriminar entre universidades que obtienen o no la acreditación.

Figura 17. Curva de ROC modelo para universidades



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

VIF (Factor de Inflación de la Varianza)

- **VIF para SECTOR y REGIÓN: 1.06.**

Esto indica que no hay multicolinealidad significativa entre las variables sector y región, lo que es positivo para la estabilidad del modelo.

De forma general las estadísticas descriptivas indican que la región y el sector pueden tener un impacto notable en la obtención de la acreditación, aunque el modelo logístico sugiere que estos factores, al menos de manera aislada, no son predictores estadísticamente significativos. Así, el modelo tiene serias limitaciones en su capacidad predictiva, especialmente en la discriminación de universidades que no están acreditadas. La baja sensibilidad y el valor de AUC sugieren que el modelo no está capturando bien las diferencias entre las universidades acreditadas y no acreditadas. Esto podría implicar que la acreditación depende de una combinación más compleja de factores, posiblemente relacionados con el contexto institucional y el apoyo gubernamental, o la capacidad financiera de las universidades para cumplir con los criterios de acreditación. Dadas estas condiciones, estos resultados pueden indicar la necesidad de incluir más variables como por ejemplo la variable de presupuesto de las instituciones de educación superior en el país para mejorar el rendimiento del modelo. Teniendo en cuenta que no existe acceso a esta

información para las 389 instituciones de educación superior del país, ni para las 142 universidades, explorar de manera profunda las realidades y experiencias de instituciones en el país podría dar luces sobre esta información.

5.2 Análisis cualitativo: Entrevistas

El siguiente análisis permite profundizar y entender de manera más contextualizada los fenómenos observados en el análisis cuantitativo: existe mayor probabilidad estadística de que universidades privadas obtengan la acreditación de alta calidad, a su vez que instituciones en la región Pacífica tienen menos probabilidades estadísticas de obtener dicha acreditación. Si bien la regresión logística refleja que existen diferencias en la obtención de la acreditación, deja clara la necesidad de explorar otras variables por lo que el análisis cualitativo permite explorar las razones detrás de estas diferencias y las otras variables que pueden estar influyendo. Cabe resaltar que, como ya mencioné, para el análisis de las entrevistas, realicé una codificación que emergió a partir de los resultados encontrados en el análisis cuantitativo. Esto significa que realicé la identificación de patrones, temas y conceptos en las entrevistas teniendo en cuenta la información resultante de las regresiones logísticas.

A continuación se observa la codificación para las entrevistas a personal administrativo entrevistado ligados al área de calidad de las instituciones de educación superior seleccionadas.

Tabla 3 Codificación de categorías y subcategorías para entrevistas de administrativos

Categorías	Subcategoría	Descripción
Experiencia en el proceso de acreditación: Aborda la experiencia de las instituciones durante el proceso de acreditación, incluyendo la antigüedad con la acreditación, las facilidades y obstáculos encontrados, y el apoyo recibido del Ministerio de Educación Nacional.	Antigüedad con la acreditación	Se refiere al tiempo que una institución ha estado acreditada, destacando si la experiencia previa con la acreditación ha influido en sus capacidades.
	Facilidades en el proceso de acreditación	Aspectos del proceso de acreditación que las instituciones consideran sencillos o menos problemáticos.
	Obstáculos en el proceso	Dificultades o barreras que las instituciones enfrentan durante el proceso.
	Apoyo del Ministerio de Educación Nacional	Percepción del tipo y calidad de apoyo proporcionado por el Ministerio de Educación Nacional a las instituciones durante el proceso de acreditación.
Percepción de calidad: Evalúa cómo los requisitos del SACES se alinean con la calidad educativa real, y cómo las instituciones perciben su capacidad para cumplir con estos requisitos según sus recursos y estructura.	Relación entre los requisitos del SACES y calidad	Evaluación de cómo los requisitos establecidos por el SACES se alinean con la mejora real de la calidad educativa en las instituciones.
	Relación entre requisitos del SACES y capacidades institucionales	Análisis de la capacidad de las instituciones para cumplir con los requisitos del SACES en función de sus recursos, estructura organizacional y contexto institucional.
Desigualdad: Compara las diferencias entre instituciones públicas y privadas, según el entrevistado, así como entre instituciones rurales y urbanas, en términos de recursos, oportunidades y desafíos para cumplir con los requisitos de acreditación.	Diferencias entre instituciones públicas y privadas	Comparación de las oportunidades, recursos y desafíos enfrentados por las instituciones públicas frente a las privadas en el proceso de acreditación.
	Diferencias entre instituciones rurales y urbanas	Exploración de las disparidades entre instituciones ubicadas en áreas rurales y urbanas en términos de acceso a recursos, capacidad de cumplimiento de los requisitos del SACES, y las dificultades específicas.
Impacto de la acreditación en la calidad: Analiza los beneficios de la acreditación que perciben las instituciones.	Beneficios de la acreditación y éxito estudiantil	Identificación de las ventajas y mejoras que las instituciones acreditadas perciben como resultado de haber obtenido la acreditación.
Percepción del SACES: Explora las percepciones sobre el SACES, incluyendo oportunidades de mejora y deficiencias del sistema.	Oportunidades de mejora y deficiencias del SACES	Sugerencias y recomendaciones proporcionadas por las instituciones y expertos para mejorar el SACES, enfocadas en hacer el sistema más equitativo, efectivo y alineado con las necesidades reales de las instituciones.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las entrevistas realizadas a las administrativas de instituciones de educación superior en Colombia refleja las complejidades del proceso de acreditación, los recursos necesarios para cumplir con los estándares del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), y las desigualdades que existen entre instituciones públicas y privadas, así como entre aquellas situadas en entornos urbanos y rurales. A continuación, se presenta el análisis por grupos temáticos:

1. Experiencia en el proceso de acreditación

La experiencia con el proceso de acreditación varía considerablemente entre instituciones. Las universidades privadas, que llevan más tiempo participando en estos procesos, han adquirido experiencia significativa que les permite enfrentar los procesos de reacreditación con mayor facilidad. Por ejemplo, la persona entrevistada (Entrevistada 1, comunicación personal, 10 de mayo de 2024) de una universidad privada señaló que desde su acreditación en 2003, han perfeccionado sus procedimientos para futuras evaluaciones: “Nuestra primera acreditación fue en el año 2001 para uno de nuestros programas, el programa Derecho, y en el año 2003 tuvimos la primera acreditación institucional. Desde esa fecha, 2003, hemos tenido siempre procesos de acreditación institucional consecutivos cada vez que se ha vencido el proceso, mejorando para obtener la acreditación por 10 años” (Entrevistada 1, comunicación personal, 10 de mayo de 2024). En contraste, las universidades públicas, como comentó Entrevistada 9, tienen menos continuidad en los recursos y apoyo, lo que afecta su capacidad para cumplir con los requisitos a lo largo del tiempo, especialmente en las instituciones más nuevas: “Igualmente es un reto mostrar de manera ponderada y con matices todas las diferencias entre facultades cuando es una institución grande, eso teniendo en cuenta que hay facultades pudientes y facultades empobrecidas dependiendo de las matrículas.” (Entrevistada 9, comunicación personal, 21 de mayo de 2024).

En cuanto a las facilidades percibidas en el proceso, las universidades privadas reportan más éxito en la movilización de recursos, tal como destacó Entrevistada 3 “considero que hemos logrado consolidar un sistema de aseguramiento de la calidad interno muy fuerte, en parte porque contamos con los recursos para hacerlo.” (Entrevistada 3, comunicación personal, 18 de mayo de 2024). La disponibilidad de capital financiero y equipos técnicos facilita la

conformación de equipos y la sistematización de la información. En cambio, para las instituciones públicas, como comentó Entrevistada 10, las limitaciones se vuelven evidentes en la sistematización de la información y la organización de los equipos, lo que complica cumplir con los plazos establecidos: “Dentro de las dificultades se encuentran la articulación de comunidades grandes cuando existen vicerrectorías y dependencias pequeñas, igualmente enfrentamos dificultades respecto al tiempo y espacio para convocar por muchas personas y facultades” (Entrevistada 10, comunicación personal, 14 de junio de 2024). Los obstáculos también presentan diferencias notables entre instituciones públicas y privadas. Mientras que las instituciones públicas, como señaló Entrevistada 9, enfrentan retos relacionados con la falta de personal permanente y problemas de infraestructura, las privadas “adicionalmente las públicas cuentan con falta de recursos financieros como institución pública y no cuentan con contratos fijos indefinidos para los profesores sino por cátedra” (Entrevistada 9, comunicación personal, 21 de mayo de 2024), según Entrevistada 5, enfrentan obstáculos logísticos que suelen superar gracias a los recursos financieros: “Tenemos como generar estímulos para crear sintonía entre los miembros de la institución.” (Entrevistada 5, comunicación personal, 24 de mayo de 2024).

Por su parte, el apoyo percibido por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) es otro tema clave. Las instituciones privadas, como mencionó Entrevistada 4, sienten que el apoyo es adecuado para cumplir con los requisitos de acreditación: “Sí existe apoyo por parte del Ministerio de Educación y por parte del Consejo Nacional de acreditación a través de mesas técnicas y de solicitudes y requerimientos que tengan las instituciones sobre dudas y necesidades” (Entrevistada 4, comunicación personal, 21 de mayo de 2024). Sin embargo, Entrevistada 9, de una institución pública, expresó que el apoyo es insuficiente, especialmente en términos de formación y asignación de recursos específicos, lo que contribuye a una disparidad entre instituciones públicas y privadas: “no hay apoyo por parte del Ministerio de Educación nacional y quién lo debería hacer que es el Consejo Nacional de acreditación es un hoyo negro que genera demoras el nombramiento de pares para visitas externas y en las resoluciones de la acreditación” (Entrevistada 9, comunicación personal, 21 de mayo de 2024).

2. Desigualdad estructural

Las diferencias entre instituciones públicas y privadas son evidentes. Las privadas, como señaló Entrevistada 3, cuentan con mayores recursos financieros y talento humano, lo que les permite cumplir con los requisitos de acreditación con mayor facilidad, menciona que “la acreditación depende de cada institución y hay universidades públicas y rurales a las que les toca pelear por los recursos para su funcionamiento” (Entrevistada 3, comunicación personal, 18 de mayo de 2024). En cambio, las universidades públicas enfrentan un acceso limitado a recursos, lo que pone a las instituciones públicas, especialmente en áreas rurales, en desventaja frente a las privadas.

Además, las instituciones rurales enfrentan aún más barreras, como la falta de acceso a tecnología e infraestructura, tal como destacó Entrevistada 8: “sólo instituciones robustas económicamente pueden responder al cumplimiento de estos requisitos para la acreditación como tecnología y buenas instalaciones” (Entrevistada 8, comunicación personal, 21 de mayo de 2024). Estas limitaciones afectan gravemente su capacidad para cumplir con los requisitos de acreditación del SACES. A diferencia de las instituciones urbanas, que tienen más acceso a convenios internacionales y tecnología, las rurales enfrentan desafíos únicos que no siempre se consideran en el sistema de aseguramiento de la calidad.

3. Beneficios de la acreditación

La acreditación ofrece importantes beneficios a las instituciones que logran alcanzarla. Entrevistada 5 indicó que la acreditación les ha permitido aumentar su matrícula y acceder a convocatorias exclusivas del MEN: “se genera un reconocimiento y sello social debido a que son pocas las instituciones acreditadas, adicionalmente se ofertan convocatorias del Ministerio de Educación que solo son para las instituciones acreditadas” (Entrevistada 5, comunicación personal, 24 de mayo de 2024). En universidades privadas, la acreditación también facilita la homologación de títulos y la creación de convenios internacionales, lo que mejora la reputación institucional. Sin embargo, en el caso de las universidades públicas, como señaló Entrevistada 10 “A pesar de que existe la creencia de que la base presupuestal aumenta para los programas acreditados en realidad este dinero no llega a los programas” mencionó, en este sentido los recursos adicionales no siempre llegan a las áreas que más lo necesitan, lo que impacta

negativamente en la sostenibilidad de los estándares de calidad (Entrevistada 10, comunicación personal, 14 de junio de 2024).

Este análisis muestra que el SACES, en su forma actual, no está adaptado para enfrentar las desigualdades entre diferentes tipos de instituciones. Las universidades privadas y urbanas están mejor equipadas para cumplir con los requisitos, mientras que las instituciones públicas y rurales enfrentan mayores obstáculos que no son reconocidos adecuadamente por el sistema. Si el objetivo es mejorar la calidad de la educación superior en Colombia de manera equitativa, es esencial que el sistema de acreditación contemple las realidades estructurales de cada tipo de institución.

Las políticas públicas deben estar diseñadas para considerar y abordar las desigualdades presentes en su contexto de aplicación, especialmente en sectores tan críticos como la educación superior en Colombia. La experiencia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) demuestra que, cuando no se toma en cuenta la desigualdad estructural entre instituciones, se perpetúan las mismas brechas que el sistema busca eliminar. Tal como se evidencia en las entrevistas, las universidades públicas y rurales enfrentan obstáculos significativos en el proceso de acreditación debido a su limitado acceso a recursos financieros, tecnológicos y humanos, en comparación con sus contrapartes privadas y urbanas. En lugar de reducir estas disparidades, el SACES, al no considerar adecuadamente estas diferencias, ha contribuido a mantener un entorno educativo donde la equidad y la calidad no son garantizadas de manera uniforme. Las brechas resultantes alejan a los jóvenes, especialmente aquellos en zonas rurales o con menos recursos, de acceder a una educación superior de calidad. Por ello, es fundamental que las políticas públicas educativas se diseñen desde un enfoque que reconozca y atienda las desigualdades, para garantizar un acceso igualitario y equitativo a la educación superior de calidad.

Entrevistas a expertas

A continuación se observa la codificación para las entrevistas a las personas expertas en educación superior seleccionadas.

Tabla 4 Codificación de categorías y subcategorías para entrevistas de expertos

Categoría	Subcategoría	Descripción
Percepción de calidad: Explora cómo se entiende y define la calidad educativa en la educación superior según las políticas y criterios del Ministerio de Educación Nacional.	Acercamiento al concepto de “calidad” del Ministerio de Educación Nacional	Explora la visión del Ministerio de Educación Nacional en relación con la definición de calidad en la educación superior. Esta subcategoría se centra en entender cómo el Ministerio conceptualiza la calidad y cuáles son los estándares que se espera que las instituciones educativas cumplan.
	Coherencia entre los requisitos del SACES para la acreditación y la definición de calidad	Analiza la correspondencia entre los criterios establecidos por el SACES (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) para la acreditación y la definición de calidad educativa.
Desigualdad: Examina las diferencias en la calidad y las oportunidades educativas en las instituciones de educación superior en Colombia, considerando factores como la ubicación y la naturaleza de las instituciones.	Igualdad en la calidad de la educación superior en Colombia	Investiga la equidad en la distribución de la calidad educativa en Colombia, considerando las diferencias entre instituciones y regiones. Esta subcategoría aborda la igualdad de oportunidades y si todas las instituciones tienen acceso a los mismos recursos y estándares.
	Impacto del SACES en la educación superior en Colombia	Evalúa cómo el SACES ha influido en el sistema de educación superior en Colombia, especialmente en términos de mejorar la calidad educativa y reducir la desigualdad entre instituciones.
	Desigualdad en capacidades entre instituciones para el logro de la acreditación	Examina las diferencias en las capacidades de las instituciones, tanto públicas como privadas, urbanas y rurales, para alcanzar la acreditación, destacando las barreras y desafíos que enfrentan diferentes tipos de instituciones.
Percepción sobre SACES: Analiza las opiniones y evaluaciones sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), incluyendo sus beneficios, desafíos y su comparación con sistemas internacionales.	Beneficios y oportunidades de mejora del SACES	Identifica los aspectos positivos y las áreas de mejora del SACES, según la persona entrevistada, con el objetivo de optimizar su eficacia en el aseguramiento de la calidad en la educación superior.
	Comparación con sistemas internacionales	Compara el SACES con otros sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior a nivel internacional, destacando las similitudes, diferencias, y posibles lecciones aprendidas.
	Efectos palpables del SACES	Analiza el impacto tangible del SACES en la competitividad de las instituciones de educación superior colombianas, enfocándose en parámetros específicos que han sido afectados por el sistema.
	Capacidad del Ministerio de Educación Nacional para atender las necesidades institucionales para la acreditación	Evalúa la capacidad del Ministerio de Educación Nacional para apoyar a las instituciones de educación superior en su proceso de acreditación, abordando posibles desafíos y áreas donde el apoyo puede ser mejorado.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta un análisis detallado por categoría y subcategoría, reflejando las respuestas de las expertas.

1. Desigualdad en la Educación Superior

Ambas expertas coinciden en que existen grandes desigualdades en la calidad educativa entre las diferentes instituciones de educación superior en Colombia. La Experta 1 subraya que “muchas instituciones, especialmente públicas y rurales, carecen de los recursos necesarios para cumplir con todas las competencias exigidas, particularmente en lo que respecta a habilidades blandas e interrelacionales” (Experta 1, comunicación personal, 7 de mayo de 2024). Por su parte, la Experta 2 enfatiza la necesidad de democratizar la educación superior, tanto en términos económicos como en diversidad, citando casos como el de San Andrés, donde la pandemia exacerbó las deficiencias preexistentes: “Considero que se debe pensar en la democratización de la educación para todos tanto en lo económico como en la diversidad, está San Andrés, donde la pandemia jugó un papel importante en el retraso de la zona, y al ser un lugar con deficiencias de acceso a internet se evidencia que las instituciones de educación superior hacen el trabajo que pueden con recursos distintos.” (Experta 2, comunicación personal, 15 de mayo de 2024).

Las expertas también discrepan en cuanto al impacto del SACES en la reducción de estas desigualdades. Mientras que la Experta 1 reconoce avances en la cobertura educativa, indica que no se han logrado mejoras significativas en términos de calidad: “el país ha avanzado en términos de cobertura en educación superior pero no en calidad” (Experta 1, comunicación personal, 7 de mayo de 2024). En cambio, la Experta 2 resalta que, “aunque el SACES ha mejorado algunos procesos institucionales, estos beneficios no se distribuyen equitativamente entre las diferentes instituciones” (Experta 2, comunicación personal, 15 de mayo de 2024), lo que perpetúa la desigualdad en la educación superior.

A su vez, ambas expertas están de acuerdo en que hay una disparidad significativa entre las instituciones públicas y privadas, así como entre las rurales y urbanas, en su capacidad para alcanzar la acreditación. La Experta 1 señala que muchas instituciones, especialmente en zonas rurales, carecen de los recursos para cumplir con los requisitos de acreditación, mientras que las instituciones urbanas y mejor dotadas tienen mayores posibilidades de obtener la acreditación: “para la investigación y la contratación se requiere muchos recursos y eso es más fácil para las

instituciones ubicadas en ciudades grandes” (Experta 1, comunicación personal, 7 de mayo de 2024). Esta situación refuerza las desigualdades existentes en el sistema educativo colombiano.

Finalmente, las dos expertas evalúan críticamente la capacidad del Ministerio de Educación Nacional para apoyar a las instituciones en el proceso de acreditación. La Experta 1 considera que el Ministerio debería destinar más fondos a la capacitación interna y externa “además de ayuda a las instituciones, el Ministerio de Educación Nacional debe ofrecer fondos para capacitación interna y también en el exterior” (Experta 1, comunicación personal, 7 de mayo de 2024), mientras que la Experta 2 destaca la falta de continuidad en los pares académicos que realizan las visitas de evaluación, lo que afecta la consistencia y calidad del proceso: El Ministerior “no tiene la capacidad de retener a los pares académicos que realizan las visitas externas a las instituciones por lo que el sistema se renueva constantemente.” (Experta 2, comunicación personal, 15 de mayo de 2024).

5.3 Otros problemas del SACES

El análisis de las entrevistas a las administrativas de instituciones de educación superior en Colombia reveló varios problemas en torno al sistema:

Percepción de la calidad educativa

Los entrevistados señalaron que los requisitos de acreditación del SACES no siempre reflejan las necesidades reales de las instituciones. Entrevistada 7 destacó que el modelo actual de acreditación se enfoca excesivamente en “aspectos administrativos, dejando de lado los resultados de aprendizaje”, que deberían ser el núcleo de la evaluación de la calidad, además agrega “la definición de calidad tiene una carga política capitalista que busca que la formación sea útil para el trabajo y para las empresas sin embargo debería preguntarse cómo se logran los propósitos formativos las competencias y las capacidades que el programa se planteó y prometió” (Entrevistada 7, comunicación personal, 5 de junio de 2024). Entrevistada 3, proveniente de una institución privada, valoró la flexibilidad del sistema, pero coincidió en que existe una desconexión entre los aspectos evaluados y lo que realmente debería entenderse como calidad académica: “la interpretación para el cumplimiento de los requisitos es difícil. Hay un

distanciamiento en lo que dice la norma y en el vacío de la interpretación.” (Entrevistada 3, comunicación personal, 18 de mayo de 2024).

Relación entre los requisitos de acreditación y capacidades institucionales

La capacidad de las instituciones para cumplir con los requisitos de acreditación varía significativamente según su ubicación y recursos. Entrevistada 9, de una institución rural, señaló que los requisitos no siempre consideran las limitaciones contextuales, como la falta de infraestructura o personal capacitado: “actualmente el modelo de acreditación no funciona teniendo en cuenta el contexto de las instituciones y su propio impacto” (Entrevistada 9, comunicación personal, 21 de mayo de 2024). En contraste, Entrevistada 2, de una universidad privada urbana, destacó que su “institución cuenta con los recursos necesarios para cumplir con las exigencias del SACES”, lo que resalta una clara brecha entre las instituciones más dotadas financieramente y aquellas con menos recursos (Entrevistada 2, comunicación personal, 17 de mayo de 2024). Este desequilibrio se agrava en instituciones públicas y rurales que enfrentan barreras estructurales que dificultan la mejora de indicadores clave como la tasa de graduación o la empleabilidad, lo que según Entrevistada 7, demuestra que la acreditación no es suficiente por sí sola para mejorar la calidad educativa, sino que “debe ir acompañada de inversiones en infraestructura y personal” (Entrevistada 7, comunicación personal, 5 de junio de 2024).

Percepción del SACES y oportunidades de mejora

En cuanto a posibles mejoras del SACES, las entrevistadas hicieron sugerencias claras. Entrevistada 4 recomendó que los criterios de evaluación fueran más explícitos, especialmente para instituciones nuevas en el proceso de acreditación (Entrevistada 4, comunicación personal, 21 de mayo de 2024). Entrevistada 9, de una universidad pública, mencionó la necesidad de descentralizar y agilizar el proceso de acreditación, ya que las demoras en la asignación de pares evaluadores afectan negativamente los resultados: “Se debe evitar la burocratización del trámite de acreditación además se deben articular los acuerdos del Consejo Nacional de Acreditación con las leyes del Ministerio de Educación Nacional y mejorar los tiempos de respuesta del Consejo Nacional de acreditación” (Entrevistada 9, comunicación personal, 21 de mayo de 2024).

Deficiencias del sistema

Las deficiencias del sistema fueron un tema recurrente en las entrevistas. Los entrevistados señalaron la burocratización del proceso de acreditación y la falta de coordinación entre los pares evaluadores. Entrevistada 6 destacó que los evaluadores “dan retroalimentación comparando a las instituciones, lo que demuestra que carecen de experiencia específica en las áreas que evalúan”, lo que compromete la objetividad de las evaluaciones (Entrevistada 6, comunicación personal, 24 de mayo de 2024). Además, varias entrevistadas resaltaron que, aunque el sistema tiene una función de inspección y vigilancia, se requiere una mayor inversión para fomentar la mejora continua y reducir las desigualdades estructurales que afectan de manera desproporcionada a las instituciones con menos recursos.

Por su parte, también las expertas evidenciaron dificultades que coexisten junto al problema de la desigualdad en la calidad y la falta de consideración sobre la misma:

Percepción de la calidad educativa

Las expertas entrevistadas brindaron diferentes perspectivas sobre la definición de calidad promovida por el Ministerio de Educación Nacional. Mientras que la Experta 1 considera que “el sistema de acreditación es un esfuerzo positivo para mejorar la calidad educativa” (Experta 1, comunicación personal, 7 de mayo de 2024), la Experta 2 lo critica por estar demasiado enfocado en aspectos administrativos, como los sistemas de gestión y mapas de flujo, y no tanto en evidencias concretas de impacto en la formación de los estudiantes: “el Ministerio de Educación intenta un acercamiento a la calidad hacia lo más óptimo posible sin embargo acerca a las instituciones de educación superior a sistemas de gestión de calidad que generan confusión sobre aspectos que no definen la calidad como por ejemplo, el énfasis en la importancia el mapas de flujo y sistemas de información en vez de la evidencia las pruebas y los procesos y la transformación hacia una cultura de calidad.” (Experta 2, comunicación personal, 15 de mayo de 2024). Para esta segunda experta, la verdadera calidad educativa debe centrarse en la transformación hacia una cultura de calidad genuina, con indicadores claros de resultados formativos.

En cuanto a la coherencia del SACES con la calidad educativa, la Experta 1 señala que el sistema actual evalúa competencias genéricas, pero ignora habilidades cruciales como las competencias interpersonales o blandas, fundamentales para la formación integral de los estudiantes: “actualmente el sistema de acreditación solo evalúa las competencias genéricas y no incluye las competencias interrelacionales de las relacionadas con las habilidades blandas” (Experta 1, comunicación personal, 7 de mayo de 2024). La Experta 1 sugiere que “los directores de aseguramiento de calidad en las universidades deberían tener mayor participación en la redefinición del modelo”, asegurando que responda mejor a las necesidades reales de las instituciones.

Evaluación del SACES

Tanto la Experta 1 como la Experta 2 reconocen ciertos aspectos positivos del SACES, como la autoevaluación institucional, la cual permite que las universidades reflexionen sobre sus procesos internos (Experta 2, comunicación personal, 15 de mayo de 2024). Sin embargo, la Experta 1 critica la estandarización excesiva de los requisitos “la estandarización de los requisitos impide la presentación de las particularidades de las instituciones” (Experta 1, comunicación personal, 7 de mayo de 2024). Por otro lado, la Experta 2 señala que el sistema de educación superior en Colombia debe fortalecerse “desde la base, con más inversión en infraestructura, capacitación y programas” que apoyen a los estudiantes rurales para garantizar una base sólida (Experta 2, comunicación personal, 15 de mayo de 2024).

Las expertas también subrayan la importancia de aprender de otros sistemas internacionales de aseguramiento de la calidad. La Experta 1 sugiere que el SACES podría beneficiarse de la flexibilidad del modelo estadounidense, “menos rígido y más adaptable a las necesidades específicas de las instituciones” (Experta 1, comunicación personal, 7 de mayo de 2024). La Experta 2, por su parte, sostiene que el SACES podría mejorar significativamente su efectividad si integra prácticas exitosas de otros países.

Impacto del SACES en la competitividad

Las expertas tienen opiniones encontradas sobre los efectos del SACES en la competitividad de las instituciones. La Experta 1 destaca los beneficios iniciales del sistema, como el “acceso a

recursos y la visibilidad que da la acreditación” (Experta 1, comunicación personal, 7 de mayo de 2024). En cambio, la Experta 2 advierte que la acreditación no siempre se traduce en una mayor competitividad y que, de hecho, “el acceso a recursos y convocatorias reservados para las instituciones acreditadas podría aumentar la brecha entre estas y aquellas que no lo están” (Experta 2, comunicación personal, 15 de mayo de 2024).

6. Conclusiones y discusiones del estudio de caso

El estudio de caso realizado en esta investigación revela varios aspectos críticos sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en Colombia, destacando la necesidad urgente de una revisión y reestructuración de sus principios y mecanismos operativos. A través de un enfoque metodológico mixto, que integra análisis cuantitativos y cualitativos, logré una comprensión más profunda, aunque con limitaciones, de cómo este sistema puede estar influyendo en la perpetuación de desigualdades entre instituciones de educación superior en el país. Uno de los hallazgos más recurrentes en las entrevistas es el hecho de que las instituciones, especialmente las públicas y aquellas ubicadas en regiones más apartadas del centro del país, se enfrentan a desafíos que no son completamente reconocidos o abordados por el sistema actual. Este desajuste puede estar conduciendo a una visión distorsionada de las necesidades que tienen las instituciones para el logro de altos niveles de calidad, la acreditación y en este mismo sentido el aseguramiento de la calidad.

El análisis cuantitativo, basado en un modelo de regresión logística, reveló que variables como la naturaleza de la institución (pública o privada) y su ubicación geográfica (Andina, Pacífica, Caribe, Amazonía, Orinoquía, Insular), aunque no de forma aislada, tienen un impacto en la probabilidad de que una institución obtenga la acreditación de alta calidad, por lo que las entrevistas fueron útiles para vislumbrar aspectos no explorados. De esta manera, las entrevistas cualitativas sugieren que una tercera variable, "recursos económicos institucionales", podría desempeñar un papel crucial en la explicación de las diferencias observadas. La capacidad financiera de una institución, o su "fortaleza financiera", es esencial para el desarrollo y mantenimiento de los procesos que conducen a la mejora continua, el logro de estándares altos de calidad y por consecuencia la obtención de la acreditación. Instituciones con mayores recursos pueden invertir en infraestructura, contratar personal altamente calificado, y desarrollar programas académicos innovadores, todos elementos que contribuyen directamente a cumplir con los requisitos del SACES.

Este hallazgo plantea la hipótesis de que la falta de inclusión de la variable de recursos económicos en el modelo cuantitativo podría estar limitando la capacidad del análisis para capturar la totalidad de las dinámicas que influyen en la obtención de la acreditación. Al integrar esta variable en futuros estudios, se podría desarrollar un modelo más robusto y preciso que

explique mejor las desigualdades en la calidad educativa entre las instituciones colombianas. Esto no solo ofrecería una visión más completa del fenómeno, sino que también proporcionaría una base empírica más sólida para el diseño de políticas públicas que promuevan una mayor equidad en la educación superior.

Además, es necesario resaltar que, aunque el proceso de acreditación de alta calidad en el marco del SACES es voluntario, su diseño actual parece reforzar un modelo privatizador de la educación en Colombia. En este modelo, la certificación de calidad se convierte en un privilegio que pueden alcanzar principalmente las instituciones privadas y urbanas, que cuentan con los recursos necesarios para cumplir con los estándares exigidos. Esto tiene un impacto directo en la igualdad de oportunidades para los jóvenes del país, quienes ven cómo las instituciones públicas en sus lugares de domicilio, que no logran estándares altos de calidad debido a la falta de recursos, quedan excluidas de los beneficios que conlleva la acreditación.

Esta dinámica genera un círculo vicioso: las instituciones públicas y rurales, al no contar con los recursos suficientes, no logran estándares altos de calidad y no se acreditan; y al no acreditarse, no pueden acceder a las oportunidades y recursos derivados de la acreditación, perpetuando así su situación de desventaja. Este ciclo perpetúa y amplía las desigualdades en el acceso a una educación superior de calidad, limitando las oportunidades de desarrollo para grandes segmentos de la población. De la misma manera, es importante retomar el análisis de las políticas de calidad en educación superior en América Latina y Europa que permiten reforzar la conclusión de que la valoración de las distintas desigualdades en el ámbito educativo en el que se trabaja es esencial para el éxito o fracaso de dichas iniciativas que buscan asegurar la calidad, principalmente en países de Latinoamérica con altas tasas de desigualdad.

Por lo tanto, es esencial que el modelo de acreditación del SACES, aunque siga siendo voluntario, vaya acompañado de un apartado de fomento económico específico para la educación superior pública y rural, esto, siendo consistentes con la necesidad de abordar el contexto de desigualdad en la educación superior como aspecto relevante a tener en cuenta para el diseño de las políticas públicas no sólo de acceso, sino en este caso de calidad de la educación. El componente de fomento debería estar diseñado para asegurar que las instituciones que desean someterse al proceso de acreditación puedan hacerlo sin que la falta de recursos sea un obstáculo insuperable. Este enfoque no solo contribuiría a una mayor equidad en el sistema educativo,

sino que también fortalecería el conjunto del sistema de educación superior en Colombia, al asegurar que todas las instituciones, independientemente de su naturaleza o ubicación, tengan la oportunidad de alcanzar y mantener altos estándares de calidad.

Así, los resultados de este estudio sugieren que entre los efectos del actual modelo de acreditación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, tal como está diseñado actualmente, podría encontrarse la perpetuación de desigualdades en la calidad de la educación superior en Colombia. La falta de consideración por parte del SACES sobre las condiciones de desigualdad que permean el estado de la calidad de la educación superior en el país hace que las instituciones con mayores recursos y aquellas ubicadas en regiones más favorecidas tienen una mayor probabilidad de obtener la acreditación de alta calidad, mientras que las instituciones públicas y rurales, que a menudo cuentan con recursos limitados, enfrentan mayores obstáculos. Este sesgo no solo perpetúa las desigualdades existentes, sino que también amenaza con ampliar la brecha en la calidad educativa en todo el país. Para abordar estas cuestiones, es esencial que se realicen revisiones y ajustes significativos en el diseño y la implementación del SACES. Integrar la variable de recursos económicos y desigualdades en fuerza económica en los análisis futuros para el rediseño de esta política podrían ser los primeros pasos hacia un sistema de aseguramiento de la calidad más equitativo y efectivo.

Finalmente, en este contexto, surge una reflexión crítica adicional sobre la falta de incorporación de actores clave, como las instituciones públicas y rurales, que enfrentan los mayores desafíos bajo el marco actual del SACES, lo anterior debido a la importancia de estos ejercicios de gobernanza no sólo para la incorporación de las experiencias de los actores involucrados en el diseño de la política sino para la definición del concepto mismo de calidad y de los requisitos de acreditación en alta calidad que deben ir alineados con las distintas realidades del país y sus regiones . La participación de estos actores es esencial para garantizar que las políticas reflejen las necesidades y prioridades reales de la población objetivo. La exclusión de estos grupos no solo disminuye la efectividad de las políticas, sino que también genera una percepción de injusticia y falta de representatividad, lo que puede socavar la legitimidad y aceptación de las políticas implementadas. En este sentido será importante abordar estos aspectos en investigaciones futuras con el objetivo de generar más conocimiento que contribuya al mejoramiento del estado de la educación superior en el país.

7. Comentario final

A partir de los hallazgos de esta investigación, se desprenden varias recomendaciones de política pública que podrían contribuir a mejorar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en Colombia, promoviendo así una mayor equidad y calidad en el sistema educativo. En primer lugar, es fundamental replantear el marco conceptual que rige la política, de forma que este reconozca las desigualdades y realidades socioeconómicas y geográficas que permean a la educación superior en Colombia, esto a su vez dará paso a la redefinición del concepto de calidad educativa que guía las evaluaciones y requisitos para la acreditación en el SACES. Así, la política debe considerar en su diseño cómo los diferentes contextos institucionales y regionales influyen en la capacidad de las universidades para cumplir con los estándares establecidos. La redefinición del concepto de calidad a su vez debe ser inclusiva, integrando aspectos como la capacidad de adaptación de las instituciones a su entorno y su contribución al desarrollo local y regional.

Además, alineado al reconocimiento de las distintas condiciones de las instituciones en el país, es imperativo que el SACES incorpore mecanismos de apoyo financiero específicos para las instituciones que dependen del Estado y que enfrentan mayores dificultades en el cumplimiento de los requisitos de acreditación debido a su ubicación geográfica. Estos mecanismos podrían incluir subsidios directos, programas de financiamiento preferencial para proyectos de mejora de la calidad, y fondos destinados a la construcción de infraestructura académica y administrativa. Este enfoque de fomento económico es crucial para garantizar que todas las instituciones, independientemente de su ubicación o naturaleza, tengan la capacidad de alcanzar los estándares de calidad exigidos por el SACES.

De forma paralela, estos cambios deben involucrar a todos los actores relevantes en el proceso de diseño de políticas. Las instituciones educativas, especialmente las públicas y rurales, los estudiantes, y otros grupos de interés deben ser incluidos de manera activa y significativa en las discusiones sobre cómo mejorar el sistema de aseguramiento de la calidad. La participación de estos actores no solo enriquecerá el proceso de toma de decisiones con perspectivas diversas y relevantes, sino que también garantizará que las políticas diseñadas reflejen verdaderamente las necesidades y aspiraciones de quienes están en el centro del sistema educativo. Asimismo, se recomienda establecer objetivos claros y alcanzables para las políticas

públicas relacionadas con la educación superior. Estos objetivos deben ser específicos, medibles, alcanzables y relevantes, lo que permitirá una evaluación más precisa de la efectividad de las políticas y facilitará los ajustes necesarios durante su implementación. La creación de mecanismos de evaluación continua es esencial para asegurar que las políticas sean dinámicas y puedan adaptarse a las cambiantes circunstancias del entorno educativo.

Finalmente, recalco que es crucial promover una mayor equidad en la distribución de recursos y oportunidades dentro del sistema de educación superior en Colombia. Esto implica no solo proporcionar apoyo financiero adicional a las instituciones más necesitadas, sino también fomentar la cooperación y el intercambio de buenas prácticas entre instituciones de diferentes regiones y naturalezas. Un enfoque colaborativo podría ayudar a elevar el estándar general de calidad en todo el sistema, reduciendo las disparidades y asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación superior de alta calidad, independientemente de su origen socioeconómico o ubicación geográfica.

Bibliografía

- Acevedo, L. J., & Rodríguez, P. A. (2008). Panem et circenses, ¿educación pública de calidad o redistribución? Efectos de la provisión de un bien privado y su calidad por parte del sector público sobre el crecimiento y la distribución del ingreso. *Revista de Economía del Rosario*, 11(1), 105-120.
- Araica, R., & Vargas, M. (2020). Hacia la definición conceptual del constructo Calidad de la Educación Superior en el contexto de la Universidad Nacional Agraria. *Revista Educación*, 44(2), 1-26. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40522>.
- Ardila Rodríguez, E. (2021). Análisis de la relación entre calidad educativa y la inversión en infraestructura en instituciones educativas rurales. *Revista Educación*, 6(2), 45-67.
- Atuesta, B.; Mancero, X.; Tromben, V. (2018). Herramientas para el análisis de las desigualdades y del efecto redistributivo de las políticas públicas. CEPAL.
- Carreño, C. I., & Martínez, D. F. (2023). Desigualdad en educación superior: rostros y cifras en contextos de pandemia por covid-19 (énfasis en Colombia). *Territorios*, (49 Especial), 1-25. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.12865>.
- Castaño-Duque, G. A., García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 2, 219-243.
- Escamilla, C. (2015). Política de supervisión y aseguramiento de calidad de la educación superior de El Salvador: Análisis de los resultados de la implementación del subsistema de evaluación institucional, periodo 1999–2011. *Revista de Estudios de Políticas Públicas*, (junio), 178-192. <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2015.38375>.
- Escobar Fernández, J. P. (2023, noviembre 30). Desigualdad en educación superior, el reto que requiere mayor inversión y equidad en Colombia y América Latina. *Infobae*. <https://www.infobae.com/colombia/2023/11/30/desigualdad-en-educacion-superior-el-reto-que-requiere-mayor-inversion-y-equidad-en-colombia-y-america-latina/>
- García Arango, D. A., Luján Rodríguez, G., Zemel, M. G. E., & Gallego-Quiceno, D. E. (2018). Calidad en instituciones de educación superior: Análisis comparativo entre modelos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 200-217.
- García Mogollón, A. M., García Mogollón, J. M., & Malagón Sáenz, E. (2023). Factores relevantes de capital humano en Instituciones de Educación Superior en Colombia.

- Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 18(1), 407–434. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2023v18n1.10117>.
- Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (s. f.). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia* [Documento académico]. (consultado el 10 de septiembre de 2011).
- Gómez Calderón, D. J., Hernández-Umaña, B. A., Betancourt Ramírez, E. A., & Fuentes Esparrell, J. A. (2023). ¿Es la educación un derecho o un servicio en Colombia? Un sistema de reproducción de las desigualdades sociales. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 23(1), 179-207. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i1.28474>.
- Gómez Colmenares, M., & Pedraza Nájjar, X. L. (2016). Propuesta metodológica para la integración del sistema de gestión de la calidad basado en la NTC ISO 9001:2008 y los procesos de acreditación de alta calidad del CNA. *Signos*, 8(1), 59-66.
- Gómez Campos, V. M., & Celis Giraldo, J. E. (2009). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 87-110.
- Gómez, V. M. (2015). *La pirámide de la desigualdad en la educación superior en Colombia: Diversificación y tipología de instituciones*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología.
- Guerra Bretaña, R. M., Acosta Chávez, D. A., Dávila Fernández, N., Correa Hincapié, N., & Valencia Bonilla, M. B. (2022). Certificación de sistemas de gestión y acreditación de la calidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 67-84. <https://doi.org/10.35362/rie8814779>.
- Hernández Bonilla, J. M. (2018, mayo 20). *La difícil situación de las escuelas rurales en Colombia*. El Espectador. <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/la-dificil-situacion-de-las-escuelas-rurales-en-colombia-article/>
- Hernández Paz, A. A., Cancino Cancino, V. E., Tamez González, G., & Leyva Cordero, O. (2023). Evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en México. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(102), 693-712.

- Hurtado, M. F. (2019, marzo 17). Los mejores y los peores departamentos en educación. *El Nuevo Siglo*. <https://www.elnuevosiglo.com.co/nacion/los-mejores-y-los-peores-departamentos-en-educacion>
- Jaramillo-Echeverri, J., & Álvarez, A. (2023). The persistence of segregation in education: Evidence from historical elites and ethnic surnames in Colombia. *Cuadernos de Historia Económica*, (58), 1-45.
- Junca Rodríguez, G. (2018). *La persistencia de la inequidad y la desigualdad en la educación en Colombia*. *Revista Papeles*, 10(19), 26-39.
- Lancheros, S. A., & Mora, A. F. (2022). La financiación de la educación superior en Colombia: Crisis y disputas en el marco de la pandemia. *Nómadas*, 56, 49-65. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a3>.
- Luque Suárez, M., Mohamed Mohand, L., & Olmos Gómez, M. C. (2022). Mejora continua de la calidad de la educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 367-374.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Evolución de los procesos de acreditación en Colombia*. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES).
- Mora, A., & Múnera, L. (2019). "Ser pilo no paga": Privatización, desigualdad y desfinanciamiento de la universidad pública en Colombia. *Ciencia Política*, 14(27), 115-142.
- Murillo-Vargas, G., González-Campo, C., & Urrego-Rodríguez, D. (2020). Transformación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia 2019-2020. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-27. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3541>.
- Pardo, M.; Dussauge, M.; Cejudo, G. (2018). Implementación de políticas públicas. Una antología. CIDE.
- Payán-Villamizar, C. M., Leal-Márquez, D., & Ordóñez-Hernández, C. A. (2022). Sistemas internos de aseguramiento de la calidad: El camino de las instituciones hacia una cultura de mejoramiento permanente. El caso Colombia. *Criterio Libre*, 20(36), 1-27.
- Peña, Ó. D. (2004). La educación superior en Colombia y la teoría de los costos de transacción política. *Revista de Economía Institucional*, 6(11), 97-134.

- Pérez Bonfante, L. A. (2019). Análisis de la calidad de la educación superior en Colombia. *Criterio Libre*, 17(31), 185-205.
- Pérez-Martínez, A., & Rodríguez-Fernández, A. (2020). Tipología de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior enfocada en la autonomía y la responsabilidad social universitaria. *Revista Semestral*, 4(2), 1-25.
- Ramírez Saborío, L. (2021). Encrucijada y futuro: Avances y desafíos en el sistema del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Costa Rica. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (junio), 13-18.
- Rivera Aya, E. N. (2022). Editorial. Implicaciones normativas de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia. *Mutis*, 12(1). <https://doi.org/10.21789/22561498.1831>
- Romero González, Z. (2022). El sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(1), 1-15.
- Royo, J. P. (2012, junio). ¿El objetivo de los sistemas de garantía de calidad es mejorar la calidad de los estudios universitarios? Aseguramiento y mejora de la calidad. Ponencia presentada en el Congreso CIDU 2012, Universidad de O Porto, Oporto, Portugal.
- SNIES (s.f.). Consulta de Instituciones: Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia. <https://hecaa.mineduacion.gov.co/consultaspublicas/ies>
- Stone, D. A. (2022). *La paradoja de las políticas públicas: El arte de la toma de decisiones políticas*. Gedisa.
- Toledo Lara, G. (2015). Colombia y Venezuela: una aproximación al análisis de sus políticas públicas universitarias entre el 2000 y el 2010. *Estudios sobre Educación*, (28), 211-232. <https://doi.org/10.15581/004.28.211-232>.
- Valencia Valencia, J. A., & Tamayo Aristizábal, S. M. (2013). La autoevaluación como elemento de medición para el aseguramiento de la calidad en las instituciones tecnológicas. *I+D Revista de Investigaciones*, 1(1), 75-81.
- Vásquez-Rizo, F. E., Rodríguez-Muñoz, J. V., Gómez-Hernández, J. A., & Gabalán-Coello, J. (2023). Relación entre gestión de información y sistema de aseguramiento de la calidad en Instituciones de Educación Superior: Una revisión. *Cultura, Educación y Sociedad*, 14(1), 9-28. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.14.1.2023.01>

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Unesco-Cepes. <https://bit.ly/2IaAJ2R>