



¿CALIDAD CERTIFICADA VS CALIDAD REAL? UN ANÁLISIS DE LAS BARRERAS SISTÉMICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE COLOMBIA

Daniela Fernanda Hueso Garzón¹
Carlos Eduardo Herrera Avendaño²
Diana Paola Monteaalegre Suarez³

¹Doctoranda en Educación, Universidad Americana de Europa (UNAE), daniela.hueso95@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2788-7540>

² Profesor-Investigador, Universidad Americana de Europa (UNAE), carloseduardo.herrera@aulagrupos.es, <https://orcid.org/0009-0005-2731-3853>

³Doctoranda en Actividad Física y Deporte, Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), dianita.con@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9780-2584>

RESUMEN

El fortalecimiento de un sistema robusto de aseguramiento de la calidad se ha posicionado como el eje central de las políticas de educación superior en Colombia durante las últimas décadas. Sin embargo, se problematizó la brecha existente en la educación superior colombiana entre la calidad certificada, reflejada como el cumplimiento de estándares del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, SNA, y la calidad real, entendida como pertinencia, equidad e impacto pedagógico.

El objetivo principal fue analizar las barreras sistémicas que perpetúan esta brecha. Para ello, se empleó un análisis documental y crítico de la política pública y sus efectos, contrastado con evidencia empírica cuantitativa de la distribución de la calidad.

Los resultados identificaron cinco barreras fundamentales, la inequidad territorial y financiera, que aplica una evaluación homogénea a instituciones con capacidades dispares; la desconexión con la pertinencia laboral, evidenciada en las dificultades de inserción de los graduados; las fallas estructurales heredadas de la educación básica, que inciden en la deserción; una medición de la calidad docente centrada en la validación de títulos y no en el impacto pedagógico real; y una visión limitada de la inclusión, enfocada en el acceso pero sin estrategias de permanencia efectivas para poblaciones diversas.

Se concluyó que el Sistema Nacional de Aseguramiento corre el riesgo de validar a las instituciones con ventajas estructurales, en lugar de ser un motor de mejora real. Se determinó que cerrar la brecha requiere acciones articuladas que impacten las causas profundas de la desigualdad.

Palabras clave: Acreditación, Calidad de la Educación, Educación Superior.

ABSTRACT

The strengthening of a robust quality assurance system has been positioned as the central axis of higher education policies in Colombia in recent decades. However, the gap in Colombian higher education between certified quality, reflected in compliance with the standards of the National Quality Assurance System (SNA), and actual quality, understood as relevance, equity, and pedagogical impact, has been problematized.

The main objective was to analyze the systemic barriers that perpetuate this gap. To this end, a documentary and critical analysis of public policy and its effects was used, contrasted with quantitative empirical evidence of the distribution of quality.

The results identified five fundamental barriers: territorial and financial inequality, which applies a homogeneous evaluation to institutions with disparate capacities; the disconnect with labor relevance, evidenced in the difficulties of graduate placement; structural flaws inherited from basic education, which affect dropout rates; a measurement of teaching quality focused on the validation of degrees rather than on actual pedagogical impact; and a limited vision of inclusion, focused on access but without effective retention strategies for diverse populations.

It was concluded that the SNA runs the risk of validating institutions with structural advantages, rather than being a driver of real improvement. It was determined that closing the gap requires coordinated actions that address the root causes of inequality.

Keywords: Accreditation, Quality of Education, Higher Education.

INTRODUCCIÓN

La gestión de la calidad educativa se ha consolidado como un pilar fundamental en la agenda global, alineada con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Garzón Daza, 2025) y entendida como un componente esencial del derecho fundamental a la educación (Méndez Carpio et al., 2024). La consecución de esta calidad depende de múltiples factores interrelacionados, entre ellos el liderazgo directivo, el desempeño docente y la garantía de la autonomía pedagógica (Casanova, 2021, citado en Méndez Carpio et al., 2024). En este escenario, el profesorado asume un rol protagónico, no solo como transmisor de conocimiento, sino como actor clave en la formación ética y en la adaptación de los saberes a contextos sociales y tecnológicos cambiantes (Quintero Rivera et al., 2024).

En Colombia, la política pública de calidad en educación superior se materializa en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), cuyas bases se establecieron en la Ley 30 de 1992. Este sistema integra el registro calificado, gestionado por la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), y la acreditación de alta calidad, liderada por el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) y su Consejo Nacional de Acreditación (CNA). El objetivo fundamental del SNA es garantizar a la sociedad que las instituciones participantes cumplen con los más altos estándares de calidad. Este marco normativo ha experimentado una evolución progresiva, desde el Acuerdo 02 de 2020 hasta la actualización del Acuerdo 01 de 2025 (CESU, 2025), orientada a responder a los desafíos contemporáneos de la educación superior.

No obstante, pese a la consolidación normativa del SACES y del SNA, la literatura académica y los análisis de política pública evidencian una tensión crítica entre la calidad certificada, entendida como el cumplimiento formal de estándares y la obtención de acreditaciones, y la calidad real, definida por la capacidad efectiva del sistema para garantizar pertinencia social, equidad territorial e impacto pedagógico. Aunque el modelo de aseguramiento ha impulsado una cultura de autoevaluación institucional (Torres Martínez & Caicedo Zambrano, 2025), su implementación enfrenta desafíos significativos en un contexto marcado por barreras estructurales (Mite Reyes & Morales Vera, 2024).

Estas barreras se expresan en tres tensiones principales. La primera es una tensión de enfoque, relacionada con la dicotomía entre inspección y fomento. Diversos análisis señalan que, en la práctica, el SACES ha operado más como un mecanismo de verificación del cumplimiento de estándares que como un sistema de acompañamiento al fortalecimiento institucional, particularmente en instituciones con menores recursos (Álvarez Romero, 2024).

La segunda es una tensión pedagógica, asociada al equilibrio entre estandarización y autonomía docente. La incorporación de los Resultados de Aprendizaje (RA) como eje del modelo ha generado un conflicto entre la gestión institucional orientada a la acreditación y la autonomía pedagógica necesaria para adaptar las prácticas educativas a contextos específicos. En este sentido, los procesos de acreditación suelen ser percibidos por los académicos como dinámicas tecnocráticas y burocráticas que generan desgaste profesional (Cárdenas-Támara & Martínez Juárez, 2025). La tercera corresponde a una tensión de modalidad, relacionada con la presencialidad y la virtualidad. El marco normativo ha sido considerado generalista y centrado en la lógica presencial, presentando vacíos regulatorios para la educación virtual, especialmente en aspectos como competencias digitales docentes, infraestructura tecnológica e interacción mediada (Medina Marín et al., 2025).

La evidencia empírica sugiere que estas tensiones se inscriben en una fragmentación estructural del sistema de educación superior colombiano (Herrera López, 2025), caracterizada por desigualdades financieras entre instituciones públicas con limitaciones presupuestarias e instituciones privadas con altos costos de matrícula (Rosero Ordóñez, 2025), así como por brechas territoriales significativas. Los datos del SACES muestran una concentración de la acreditación en centros urbanos —por ejemplo, Antioquia registra el 23,93% de programas acreditados— mientras departamentos como Amazonas, Arauca y Vichada no

presentan programas acreditados. En este sentido, Álvarez Romero (2024) concluye que el sistema de aseguramiento no solo ha sido insuficiente para mitigar las desigualdades, sino que en algunos casos ha contribuido a reforzarlas, afectando de manera desproporcionada a las instituciones públicas y regionales.

Así mismo, la función de señalización social de la acreditación resulta discutible. Aunque el SNA plantea que la acreditación debe constituirse en una fuente de información confiable para la sociedad (Lineamientos CNA, 2006), estudios econométricos recientes no encuentran evidencia significativa de efectos de señalización de la acreditación institucional en los salarios de los graduados (Caucali Medina et al., 2025). Esta situación se complementa con una disociación entre la política de calidad y la práctica pedagógica en el aula. A pesar de que el Decreto 1330 centra el modelo en los Resultados de Aprendizaje, los docentes perciben la acreditación principalmente como un proceso de cumplimiento de indicadores y no como una evaluación de las prácticas pedagógicas (Quevedo-Marín et al., 2025). De hecho, un estudio de percepción docente mostró que el 48,92% de los profesores encuestados no modificó sus dinámicas tradicionales de enseñanza (Garzón Daza, 2025).

En este contexto, resulta necesario analizar las barreras sistémicas que dificultan la articulación entre calidad certificada y calidad real, con el fin de aportar evidencia que contribuya a la evolución del SACES y del SNA hacia un modelo más integral de aseguramiento de la calidad, en consonancia con los lineamientos introducidos en el Acuerdo 01 de 2025.

Por lo tanto, el objetivo general de la investigación es analizar las barreras sistémicas que limitan la efectividad del Sistema Nacional de Acreditación para articular la calidad certificada con la calidad real en la educación superior colombiana

ESTADO DEL ARTE

El debate académico y normativo sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) en Colombia ha evolucionado desde una perspectiva centrada en la regulación institucional hacia análisis críticos sobre su impacto real en la equidad, la pertinencia y las prácticas pedagógicas. La literatura reciente puede organizarse en torno a tres barreras sistémicas principales: estructural-territorial, pedagógica y de pertinencia laboral, en diálogo con la evolución normativa del sistema.

En primer lugar, la literatura identifica barreras estructurales y territoriales que limitan la equidad del aseguramiento de la calidad. Álvarez Romero (2024) sostiene que el SACES, al priorizar la verificación del cumplimiento de estándares, ha sido insuficiente para reducir las desigualdades entre instituciones y, en algunos casos, ha contribuido a reproducirlas. Estas brechas se relacionan con limitaciones presupuestarias de las instituciones públicas (Rosero Ordóñez, 2025), la inequidad territorial y la brecha digital en regiones rurales (Gómez Piedrahita, 2025; Herrera López, 2025). La evidencia empírica del propio sistema respalda este diagnóstico, mostrando una concentración de la acreditación en instituciones universitarias urbanas, mientras varios departamentos del país no registran programas acreditados y modalidades como la virtual y la educación técnica y tecnológica presentan niveles marginales de acreditación.

En segundo lugar, la investigación reciente documenta barreras pedagógicas asociadas a la implementación del modelo de aseguramiento de la calidad. Desde la perspectiva docente, los procesos de acreditación son frecuentemente percibidos como ejercicios burocráticos orientados al cumplimiento de indicadores más que al mejoramiento de las prácticas educativas (Cárdenas-Támara & Martínez Juárez, 2025; Quevedo-Marín et al., 2025). La incorporación de los Resultados de Aprendizaje (RA) como eje del modelo ha generado tensiones entre la estandarización institucional y la autonomía pedagógica del profesorado (Rangel Martínez, 2025). Esta desconexión se evidencia en estudios de percepción docente,

donde casi la mitad de los profesores reporta no haber modificado sus prácticas de enseñanza tradicionales pese a la implementación de este enfoque (Garzón Daza, 2025).

En tercer lugar, la literatura cuestiona la pertinencia laboral del sistema de acreditación. Aunque la acreditación se plantea como un mecanismo de señalización de calidad ante la sociedad y el mercado laboral, la evidencia empírica es limitada. El estudio econométrico de Caucaí Medina et al. (2025) no encuentra efectos estadísticamente significativos de la acreditación institucional sobre los salarios de los graduados, lo que pone en discusión la relación entre certificación de calidad y resultados socioeconómicos.

En respuesta a estas críticas, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) expidió el Acuerdo 01 de 2025, que actualiza el modelo de acreditación e incorpora explícitamente principios de equidad, pertinencia, reconocimiento del contexto institucional y territorial, y flexibilidad en modalidades educativas. Esta reforma normativa puede interpretarse como un intento del sistema de aseguramiento de la calidad por responder a las barreras identificadas en la literatura académica y en la evidencia empírica reciente.

MARCO TEÓRICO

El aseguramiento de la calidad en la educación superior colombiana se ha consolidado como un ecosistema multidimensional que amalgama la regulación estatal con la gestión de la excelencia institucional. Históricamente, este sistema, estructurado a partir de la Ley 30 de 1992 y robustecido por las leyes 1188 de 2008 y 1324 de 2009, opera bajo una lógica de doble nivel: el Registro Calificado como imperativo de legalidad y la Acreditación de Alta Calidad como horizonte voluntario de excelencia. Esta arquitectura institucional, coordinada por organismos como el CESU, el CNA y CONACES, busca transitar de un modelo de inspección y vigilancia hacia un paradigma de autorregulación y mejora continua. No obstante, la literatura especializada (Carbonell García et al., 2021; Espino Wuffarden et al., 2023) advierte que la eficacia de este sistema depende de su capacidad para armonizar los estándares globales con las realidades territoriales, evitando que la acreditación se convierta en un fin burocrático en lugar de un motor de transformación social.

Bajo esta premisa, el Decreto 1330 de 2019 representa un hito epistemológico al desplazar el eje evaluativo desde los insumos físicos hacia los Resultados de Aprendizaje (RA) y la coherencia misional. Este giro normativo redefine la calidad no como el cumplimiento de requisitos mínimos, sino como la capacidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) para evidenciar el impacto real de sus procesos formativos en la empleabilidad y la pertinencia regional (Fontalvo et al., 2022; Balcero-Molina et al., 2022). La centralidad de la autoevaluación y el seguimiento a egresados propone una "calidad basada en la evidencia", alineando al país con los Estándares y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG). Sin embargo, este rigor evaluativo enfrenta el desafío de la equidad; la disparidad en infraestructura y cualificación docente entre universidades urbanas y rurales sugiere que un modelo único de evaluación corre el riesgo de marginalizar a las instituciones periféricas que carecen de las condiciones de partida necesarias para competir en el mercado de la excelencia (Pacheco, 2024; Gutiérrez-Monsalve et al., 2024).

La excelencia académica emerge como la categoría teleológica del sistema, entendida como un estado dinámico de innovación y trascendencia de los mínimos legales. La integración de herramientas de gestión avanzada y el Modelo Único de Evaluación (MUE) buscan simplificar la operatividad del sistema sin sacrificar la rigurosidad técnica. No obstante, el análisis crítico sugiere que la excelencia no es un concepto unívoco, sino una construcción mediada por la sostenibilidad académica y la capacidad de respuesta a las demandas del mercado laboral global (Núñez Cortés & Errázuriz Cruz, 2020). En suma, el marco analítico del sistema colombiano actual se debate entre la estandarización necesaria para la internacionalización y

la flexibilidad requerida para garantizar la inclusión. El éxito de esta transición normativa dependerá de que el aseguramiento de la calidad logre mitigar las brechas socio-territoriales, transformando la acreditación en un auténtico sello de pertinencia y valor social para el desarrollo nacional.

METODOLOGÍA

Enfoque

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transeccional y descriptivo, orientado a analizar la distribución de la acreditación en la educación superior colombiana. Los resultados del análisis estadístico se complementaron con un análisis documental de carácter interpretativo, con el propósito de contrastar la evidencia empírica con el marco normativo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y la literatura académica sobre el Sistema Nacional de Acreditación (SNA).

Sujetos / Población

El área de estudio corresponde al SACES en Colombia. La población estuvo conformada por el universo de programas académicos activos registrados en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). La muestra correspondió a la totalidad de programas activos (N = 8.532), lo que constituye un análisis censal.

Análisis de la información

Para el procesamiento de la información se diseñó una matriz de recolección de datos y se utilizó el software SPSS (versión 26). Las variables analizadas incluyeron sector institucional (oficial/privado), tipo de reconocimiento (acreditación/registro calificado), área de conocimiento (clasificación CINE), modalidad del programa (presencial, virtual y a distancia) y nivel de formación (técnico, tecnológico y universitario). Se calcularon frecuencias y proporciones para identificar patrones de distribución de la acreditación en el sistema.

Posteriormente, los resultados cuantitativos fueron triangulados con documentos normativos del aseguramiento de la calidad en Colombia (Ley 30 de 1992, Decreto 1330 de 2019 y Acuerdo 01 de 2025) y con literatura académica reciente (Álvarez Romero, 2024; Caucaí Medina et al., 2025; Garzón Daza, 2025). Esta triangulación permitió identificar y categorizar las barreras sistémicas asociadas a la equidad territorial, la pertinencia laboral y la dimensión pedagógica del aseguramiento de la calidad, que orientan el análisis y la discusión de resultados.

RESULTADOS

El análisis sistemático de los datos y su contraste con la literatura y el marco normativo del Sistema Nacional de Acreditación permitió identificar cuatro hallazgos clave que responden a los objetivos de la investigación:

Hallazgo 1: Fragmentación Estructural y Territorial

La inequidad del sistema de calidad no es una percepción, sino un hecho empíricamente observable. Los datos del SNIES relacionados, demuestran una geografía de la calidad radicalmente desigual. Departamentos enteros (Amazonas, Arauca, San Andrés, Guainía, Guaviare, Putumayo, Vaupés y Vichada) presentan un 0% de programas acreditados. En contraste, los centros urbanos como Antioquia (23.93%) y Nariño (22.88%) concentran la acreditación

Esta inequidad territorial se superpone a la fragmentación financiera. Si bien el sector privado posee más programas acreditados en términos absolutos (765 vs. 659), el sector oficial presenta una mayor proporción de su oferta acreditada (oficial 15.50% vs. 18.32% privado) (Tabla 2). Esto valida la crítica de Álvarez Romero (2024) de que el SACES, al evaluar de forma homogénea realidades distintas, "refuerza estas brechas".

Tabla 1

Distribución de programas académicos por sector y tipo de reconocimiento

Variables		Acreditación de alta calidad	Registro calificado	Total, sector
Sector	Oficial	659 (15.50%)	2938 (81.68%)	3597 (42.16%)
	Privado	765 (18.32%)	4170 (84.50%)	4935 (57.84%)
	Total	1424 (16.69%)	7108 (83.31%)	—

Hallazgo 2: Desconexión entre Acreditación y Pertinencia Labora

La evidencia empírica cuestiona la efectividad de la acreditación como "señal" de calidad para el mercado laboral (Caucali Medina et al., 2025). Esta desconexión se ve reforzada en la Tabla 3, que revela una baja priorización de acreditación en campos de alta demanda y pertinencia futura. Áreas como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) presentan un índice de acreditación de solo 6.81%, el más bajo del sistema. Similarmente, Administración de Empresas y Derecho (9.69%) y Servicios (12.21%) muestran índices muy bajos.

Tabla 2

Distribución de programas académicos según los campos amplios definidos por la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) y el tipo de reconocimiento por parte del MEN.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación – CINE (Campo Amplio)	Acreditación de alta calidad	Registro calificado
Administración de Empresas y Derecho	247 (9.69%)	2291 (89.91%)
Agropecuaria, Silvicultura, Pesca y Veterinaria	53 (11.75%)	396 (87.8%)
Arte y Humanidades	106 (14.87%)	603 (84.57%)
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	75 (25.08%)	224 (74.92%)
Ciencias Sociales, Periodismo e Información	179 (23.99%)	566 (75.87%)
Educación	192 (32.38%)	398 (67.12%)
Ingeniería, Industria y Construcción	378 (19.26%)	1582 (80.59%)
Salud y Bienestar	124 (29.04%)	302 (70.73%)
Servicios	32 (12.21%)	229 (87.4%)
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	38 (6.81%)	7 2.65%

En contraste, campos tradicionales como Educación (32.38%) y Salud y Bienestar (29.04%) lideran la certificación. Esto sugiere que el Sistema Nacional de Acreditación, ha incentivado la acreditación en áreas reguladas o con mayor tradición, pero no necesariamente en las más pertinentes para la nueva economía digital, validando la hipótesis de la desconexión laboral.

Hallazgo 3: Tensión Pedagógica y Exclusión de Modalidades

Respondiendo al tercer objetivo, el análisis cuantitativo, demuestra que la acreditación de alta calidad es un privilegio de las modalidades y niveles tradicionales. La modalidad Presencial (19.17%) concentra la acreditación, mientras que las modalidades Virtual (2.55%) y A distancia (2.49%) son marginales.

Lo mismo ocurre con los niveles de formación: el nivel Universitario (25.53%) domina, frente a los niveles Tecnológico (3.48%) y Técnico Profesional (4.04%).

Tabla 3

Distribución del nivel de formación por tipo de reconocimiento

Nivel de formación	Acreditación de alta calidad	Registro calificado
Formación técnica profesional	31 (4.04%)	732 (95.31%)
Tecnológico	94 (3.48%)	2598 (96.12%)
Universitario	1299 (25.53%)	3778 (74.24%)

Estos datos prueban empíricamente la visión limitada de la inclusión y la crítica sobre los vacíos normativos para modalidades no presenciales (Medina Marín et al., 2025). A esto se suma la tensión pedagógica, donde la estandarización choca con la autonomía docente (Rangel Martínez, 2025). El estudio de Garzón Daza (2025) es clave: el 48.92% de los docentes reporta no haber modificado sus prácticas de enseñanza tradicionales, sugiriendo que la norma de RA se cumple a nivel documental, pero no transforma el aula.

El hallazgo final es el propio Acuerdo 01 de 2025 (CESU, 2025). Este nuevo marco normativo funciona como un reconocimiento explícito por parte de la política pública de las brechas identificadas en los Hallazgos 1, 2 y 3. El nuevo acuerdo eleva a "principios rectores" la Equidad (Art. 4d), la Pertinencia (Art. 4c) y la Adaptabilidad (Art. 4i), exigiendo explícitamente el "reconocimiento del contexto" y la "diversidad de las instituciones" y modalidades.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación confirman la hipótesis central, la efectividad del SACES y del SNA está intrínsecamente condicionada por su interacción con profundas barreras sistémicas. Los hallazgos revelan una brecha significativa entre la calidad certificada y la calidad real. El SACES ha funcionado históricamente más como un mecanismo de inspección y verificación que como uno de fomento, y cómo el nuevo Acuerdo 01 de 2025 (CESU, 2025) representa un reconocimiento normativo de estas brechas y un intento por corregirlas.

El primer hallazgo confirma que el Sistema Nacional de Acreditación no opera en un vacío, sino sobre un sistema estructuralmente fragmentado (Herrera López, 2025). Esta fragmentación es financiera (público-privada) y territorial (Gómez Piedrahita, 2025). Los datos cuantitativos son la evidencia más clara de esta geografía de la calidad: el 0% de acreditación en vastas regiones del país demuestra que el modelo de evaluación homogéneo ha reforzado estas brechas (Álvarez Romero, 2024), certificando a quienes ya poseían ventajas. El Acuerdo 01 de 2025 (CESU, 2025) evidencia sensibilidad a esta crítica al elevar la Equidad y el reconocimiento del contexto a principios rectores.

El segundo hallazgo cuestiona la señalización de calidad del Sistema Nacional de Acreditación (Caucali Medina et al., 2025). La evidencia econométrica de Caucali Medina et al. (2025), ningún impacto salarial significativo, el sistema no está incentivando la acreditación en áreas de alta pertinencia futura, como TIC, con solo 6.81% de acreditación, sino en campos tradicionales, como Educación, 32.38%. Esto implica que la calidad certificada se ha disociado de la pertinencia laboral. El Acuerdo 01 de 2025 (CESU, 2025) intenta cerrar esta brecha redefiniendo la Pertinencia (Art. 4c) como la coherencia con las circunstancias, necesidades... y expectativas de su contexto.

Los hallazgos 3 y 4 revelan la disociación entre la norma administrativa y la práctica pedagógica. La literatura coincide en que la acreditación es percibida como una lógica tecnocrática (Cárdenas-Támara & Martínez Juárez, 2025) que choca con la autonomía docente. El dato de Garzón Daza (2025) donde relaciona que el 48.92% de docentes no modifica su práctica, es la prueba de esta disociación.

Esta tensión explica por qué las modalidades y niveles no tradicionales están excluidos de la acreditación. La acreditación de la modalidad Virtual (2.55%) y del nivel Tecnológico (3.48%) es marginal. El sistema ha priorizado la estructura universitaria tradicional. El Acuerdo 01 de 2025 (CESU, 2025) aborda esto directamente al redefinir los Procesos y resultados académicos (Art. 2.2) para que se evalúen independientemente del enfoque pedagógico y cualquiera sea su modalidad (Art. 1), y al elevar la Equidad (Art. 4d) a principio rector, exigiendo enfoques diferenciales, accesibles, interculturales, plurilingües, territoriales e interseccionales (Art. 13, Caract. 22).

CONCLUSIONES

La brecha entre la calidad certificada y la calidad real en la educación superior colombiana responde a la interacción de barreras sistémicas estructurales, territoriales, pedagógicas y de pertinencia que han limitado históricamente la efectividad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y del Sistema Nacional de Acreditación (SNA). Los hallazgos confirman la hipótesis de investigación al evidenciar que la aplicación de estándares homogéneos en un sistema caracterizado por profundas desigualdades institucionales y regionales ha resultado insuficiente para promover la equidad. La concentración de programas acreditados en regiones urbanas, la ausencia de acreditación en varios departamentos, la baja participación de modalidades virtuales y de la formación técnica y tecnológica, así como la disparidad de recursos entre instituciones públicas y privadas, reflejan una fragmentación estructural que limita el impacto real del aseguramiento de la calidad.

Así mismo, se evidencia una desconexión entre la acreditación y sus efectos pedagógicos y socioeconómicos. La falta de evidencia empírica sobre el impacto de la acreditación institucional en los salarios de los graduados (Caucali Medina et al., 2025), junto con la percepción docente de la acreditación como un proceso principalmente burocrático y la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales, sugieren que la certificación de calidad no se traduce necesariamente en transformaciones educativas sustantivas. En este contexto, el Acuerdo 01 de 2025 representa un reconocimiento normativo de estas limitaciones al incorporar principios de equidad, pertinencia, adaptabilidad y reconocimiento del contexto institucional y territorial. No obstante, el principal desafío del sistema deja de ser exclusivamente regulatorio y se traslada al ámbito de la implementación: lograr que el aseguramiento de la calidad evolucione desde una lógica de inspección hacia un modelo de mejora contextual que permita que la calidad educativa trascienda la certificación formal y se consolide como un derecho efectivo.

REFERENCIAS

- Álvarez Romero, M. J. (2024). Efectos del modelo de acreditación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia [Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.].
- Cárdenas-Támara, F., & Martínez Juárez, G. (2025). Perspectivas críticas sobre los procesos de acreditación de alta calidad de actores educativos de la Universidad de La Sabana, Colombia. *Revista Docencia Universitaria*, 26(1), 7-32.
- Caucali Medina, J. D., Gómez Londoño, G., López Trujillo, M., & Ordóñez Aparicio, L. (2025). ¿Es relevante la acreditación universitaria? Impacto de los procesos de acreditación institucional en el salario de los graduados universitarios en Colombia. *Academia y Virtualidad*, 18(1), 127-142.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992*.
- Forero, D., Ariza Ramírez, N., & Torres, A. L. (2024). *Análisis y propuestas del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación postmedia en Colombia*.

- Garzón Daza, C. (2025). Percepción docente sobre el impacto de los resultados de aprendizaje en la calidad educativa de las Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 14(7), 143-167.
- Gómez Piedrahita, F. O. (2025). La calidad de la educación superior: El reto de las Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Revista En-Contexto*, 13(23), 23-34.
- Herrera López, C. (2025). Fragmentación educativa en Colombia: brechas estructurales, digitales y escolares en el acceso equitativo a los recursos. *Pedagogical Constellations*, 4(2), 39-65.
- Medina Marín, M., Merchán Merchán, M. A., & López Barrera, E. A. (2025). Aseguramiento calidad de la educación superior virtual: Identificación de dimensiones clave en perspectiva del contexto Colombiano. *Revista Boletín Redipe*, 14(5), 276-299.
- Medina Marín, M., Merchán Merchán, M. A., & Villalonga Gómez, C. (2025). Análisis del marco normativo colombiano para el aseguramiento de la calidad en la educación superior en modalidad virtual. *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa*, 5(2), 1-25.
- Méndez Carpio, C. R., Pesántez Calle, J. F., & Zúñiga Ruilova, J. G. (2024). Gestión de la calidad educativa: Un enfoque desde el derecho a la educación. *Revista Scientific*, 9(32), 407-426.
- Mite Reyes, P. F., & Morales Vera, C. F. (2024). Estudio del impacto adverso de las barreras al aprendizaje en la calidad de la educación mediante el análisis de estadísticas plitogénicas. *Neutrosophic Computing and Machine Learning*, 33, 16-27
- Quevedo-Marín, M. del C., Arriaga Tapia, M. Y., & Olmos Ríos, F. (2025). Buenas prácticas docentes: los retos para la Psicología en el marco de la acreditación institucional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1), 1-6.
- Quintero Rivera, J. J., Flórez Guzmán, L. H., & Sánchez-Quiñones, A. (2024). Relevancia del rol del profesorado en la formación de la carrera de contabilidad pública y su contribución a la calidad de la educación superior. *Revista Educación*, 48(1).