

Cómo citar este artículo:

Meza, R. y Alfaro, C. A. (2026). El aseguramiento de la calidad en educación superior desde una perspectiva inclusiva de las políticas públicas. *Revista Eleuthera*, 28(2), 193-214.
<http://doi.org/10.17151/eleu.2026.28.1.9>

El aseguramiento de la calidad en educación superior desde una perspectiva inclusiva de las políticas públicas

Quality assurance in higher education from an inclusive public policy perspective

ROSYAIRA MEZA CONTRERAS*
CARLOS ALBERTO ALFARO CAMARGO**

Resumen

Este artículo propone una reflexión crítica sobre cómo las políticas públicas inclusivas pueden contribuir al aseguramiento del aprendizaje y a la calidad educativa en la educación superior, desde una revisión documental sistemática; para ello, se analizaron fuentes académicas actualizadas obtenidas de bases como Scopus, SciELO y Redalyc, utilizando descriptores como “políticas públicas inclusivas”, “calidad educativa” y “aprendizaje en educación superior”. Los criterios de selección priorizaron investigaciones publicadas entre 2018 y 2024 que ofrecieran miradas comparativas o enfoques analíticos relevantes. Los hallazgos evidencian que avanzar hacia entornos educativos más inclusivos no solo mejora el acceso y la permanencia, sino que también fortalece la equidad y la calidad de los procesos formativos. Además, se puntualiza que el aseguramiento de la calidad no puede entenderse como un simple cumplimiento técnico, sino como una responsabilidad social que requiere mecanismos de evaluación sensibles a la diversidad y al contexto. En conjunto, los resultados subrayan la urgencia de fortalecer los marcos de política existentes y de diseñar nuevas estrategias que respondan a los desafíos actuales de la educación superior, especialmente en escenarios de desigualdad persistente.

Palabras clave: políticas públicas inclusivas, calidad educativa, aprendizaje, equidad, diversidad.

Abstract

This article proposes a critical reflection on how inclusive public policies can contribute to ensuring learning and educational quality in higher education. It is based on a systematic documentary review, analyzing updated academic sources obtained from databases such as Scopus, SciELO, and

* Magíster en Educación. Docente de la Facultad de Educación, Universidad de La Guajira. Maicao La Guajira, Colombia. rmezac@uniguajira.edu.co.

<https://orcid.org/0009-0005-9698-6103> **Google Scholar**

** Doctorando en Educación, Universidad de la Costa. Docente de la Facultad de Educación, Universidad de La Guajira. Maicao La Guajira, Colombia. docente_fisica@uniguajira.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7138-8506> **Google Scholar**



Redalyc, using descriptors such as “inclusive public policies”, “educational quality”, and “learning in higher education”. The selection criteria prioritized research published between 2018 and 2024 that offered comparative perspectives or relevant analytical approaches. The findings show that moving toward more inclusive educational environments not only improves access and retention but also strengthens the equity and quality of educational processes. Furthermore, it is emphasized that quality assurance cannot be understood as mere technical compliance, but as a social responsibility that requires evaluation mechanisms that are sensitive to diversity and context. Taken together, the results underscore the urgency of strengthening existing policy frameworks and designing new strategies that respond to the current challenges of higher education, especially in contexts of persistent inequality.

Key words: inclusive public policies, educational quality, learning, equity, diversity.

Introducción

Existen distintos acercamientos o aspectos de abordaje de la temática, que incluye procesos internos de mejoramiento continuo de calidad al interior de las propias instituciones educativas y componentes de verificación en cumplimiento de estándares mínimos de calidad previamente supervisados y validados. El asegurar la calidad en la educación superior es un gran reto debido a la oportuna rendición de cuentas y garantías a la sociedad sobre la formación y calidad de los graduados. No obstante, los procedimientos de aseguramiento de la calidad pueden tener tránsitos distintos, uno podría girar en torno a la transparencia y rendición de cuentas, otro al mejoramiento permanente que deben emplearse al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Precisamente son los procesos internos de monitoreo, seguimiento y evaluación los que permiten el mejoramiento continuo de las instituciones educativas. El aseguramiento de la calidad educativa entra en riesgo cuando no se cuenta o no se tiene consolidado este proceso interno. A ello se suma la adopción de modelos de acreditación medidos en lo administrativo y no en el desempeño (Arias et al., 2019). Al aproximarse al concepto de calidad, Chavarría y Borrell (2002) proponen un enfoque multifacético que contempla 12 perspectivas complementarias. Estas incluyen la relación entre norma y criterio, la influencia del contexto, así como también consideran el equilibrio entre subjetividad y objetividad. Además de lo anterior, se destacan elementos como el mérito externo frente al valor interno, la equidad como principio rector y la compensación de desigualdades. Otros aspectos relevantes son la articulación entre resultados, objetivos, finalidades institucionales, participación activa y democrática en la vida institucional, la evaluación conducida por agentes internos, y la percepción normativa que orienta la interpretación de la calidad. En conjunto, estas dimensiones permiten entender la calidad no como una categoría única o estática, sino como una construcción compleja y situada.

En este mismo sentido, los estudios de calidad de la educación se dieron a partir de las políticas formuladas por los organismos estatales en materia de gestión curricular y evaluación de la calidad de la educación, principalmente, a través de las pruebas censales desarrolladas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y la evaluación de docentes realizadas en las instituciones educativas y secretarías de Educación de las entidades territoriales. Por otra parte, es importante reconocer los avances alcanzados en los últimos 25 años en el campo de la didáctica y el aprendizaje disciplinar, con especial énfasis en las ciencias naturales y la enseñanza de lenguas.

Estos desarrollos han enriquecido significativamente las prácticas pedagógicas y han contribuido a una comprensión más profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos (Zapata et al., 2017); en atención a lo anterior, los avances en la didáctica de las ciencias naturales y en la formación en lenguas, desarrollados en las últimas décadas, han transformado profundamente las formas de enseñar y aprender. Estos progresos no solo han enriquecido las metodologías pedagógicas, sino que también han permitido una comprensión más contextualizada y flexible del aprendizaje, respondiendo a la diversidad de los estudiantes y a los desafíos contemporáneos de la educación.

Estos dos grandes campos convergen hoy en torno al tema de la calidad de la educación, en razón a que las grandes discusiones sobre la formación, evaluación de docentes, el aprendizaje y la didáctica de las diversas disciplinas del conocimiento escolar se debaten en el contexto más amplio de la pregunta por la pertinencia, efectividad y calidad de los sistemas educativos. Esto invita también a reflexionar sobre la brecha que persiste entre los profundos cambios sociales y culturales ocurridos en las últimas décadas y las prácticas educativas que, en muchos casos, no han logrado adaptarse ni responder con pertinencia a esas transformaciones (Zapata et al., 2017).

Hacia una política curricular centrada en el aseguramiento de la calidad

Según Juran (1954), la calidad no es un estado estático, sino un proceso susceptible de ser medido, controlado y perfeccionado. Para alcanzarla, resulta esencial una planificación rigurosa que se apoye en objetivos definidos y cuantificables. Desde esta perspectiva, el logro de la calidad implica el desarrollo de subprocesos articulados, los cuales permiten avanzar hacia las metas propuestas. Un elemento central en el pensamiento de Juran es su apuesta por la mejora continua y la optimización de recursos, planteando así un equilibrio entre la excelencia y la eficiencia económica en el marco del Quality Assurance (QA). Sin embargo, en el ámbito de la educación superior, persiste una brecha importante relacionada con la limitada aplicación de métricas claras en procesos de evaluación continua. En este contexto, los modelos y normas

de gestión de calidad, especialmente aquellos integrados en sistemas como los SIG, actúan como referentes organizacionales que agrupan lineamientos, estándares y buenas prácticas institucionales (Chacón y Rugel, 2018).

Desde la perspectiva de Deming (1998), la calidad debe concebirse como un compromiso colectivo orientado hacia la mejora continua, con responsabilidades distribuidas en todos los niveles y subniveles de una organización. Este enfoque se operacionaliza mediante el ciclo de mejora conocido como Planificar, Hacer, Verificar y Actuar (PDCA), que permite organizar sistemáticamente los procesos y retroalimentarlos en función de los resultados.

Para estos autores, la calidad atraviesa toda la línea productiva, desde la recepción de insumos hasta la satisfacción del cliente final, incorporando incluso el rediseño de productos y servicios con visión de futuro. En esta misma línea, Feigenbaum (1991) plantea que la calidad no es solo una técnica de gestión, sino también una auténtica forma de vida empresarial. Para él, representa una disposición estratégica de los recursos, un compromiso colectivo y un proceso permanente de mejora, indispensable para garantizar la sostenibilidad y la competitividad de cualquier organización.

Desde la posición de Malagón et al. (2019), el aseguramiento de la calidad se comprende como un conjunto articulado de procedimientos, políticas y prácticas tanto internas como externas, que buscan mantener y fortalecer los estándares de calidad en las IES, siendo la acreditación uno de sus principales alcances. Por su parte, Ruiz-Ramírez y Glasserman (2021) sostienen que, en el ámbito educativo, la calidad se vincula con la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje, la satisfacción estudiantil y la mejora continua del acto pedagógico. En este sentido, la política educativa, vista desde la perspectiva del aseguramiento, se materializa en instrumentos como el registro calificado y la acreditación de alta calidad, los cuales se constituyen en referentes fundamentales para evaluar y proyectar los programas académicos y las IES en Colombia.

En este marco, se establece como requisito fundamental que las universidades cuenten con el registro calificado, condición indispensable para la legalidad y operación de sus programas académicos. Una vez obtenido, estos programas pueden ser evaluados por la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), entidad responsable de verificar el cumplimiento de los estándares establecidos y de orientar los procesos de acreditación de alta calidad. En consonancia con lo anterior, Rivera (2022) sostiene que para que una universidad aspire a obtener la acreditación de alta calidad debe evidenciar que los estándares alcanzados superan significativamente el promedio de otras instituciones comparables.

Esta exigencia refuerza el carácter diferencial de la acreditación, orientada no solo al cumplimiento, sino también a la excelencia. Cabe destacar que estos procesos son regulados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), organismo que garantiza la transparencia y rigurosidad en la evaluación. En este contexto, la política pública en materia de aseguramiento de la calidad debe ir más allá de la verificación técnica y permear dimensiones esenciales del sistema educativo, como la pertinencia, la equidad, la participación y la mejora continua.

Es fundamental destacar que la política pública en materia de aseguramiento de la calidad debe trascender la dimensión normativa y proyectarse hacia transformaciones estructurales del sistema educativo. Para lograrlo, resulta indispensable que dicha política integre los siguientes elementos clave:

1. Una definición clara y compartida de los objetivos y metas de calidad que se pretende alcanzar en el ámbito educativo.
2. La implementación de un sistema de monitoreo progresivo que permita medir el desempeño institucional, reconociendo los rezagos existentes y garantizando procesos sostenidos de mejora.
3. La ejecución de programas de actualización para docentes y directivos, orientados a optimizar de forma continua la relación entre calidad educativa y aprendizaje significativo.
4. El fortalecimiento de la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa, como principio democrático y mecanismo de corresponsabilidad.
5. La asignación suficiente y oportuna de recursos para impulsar el mejoramiento de la calidad en las IES.
6. El diseño de políticas de acompañamiento e incentivos que apoyen a aquellas instituciones que, debido a contextos de inequidad o limitaciones estructurales, aún no logran cumplir con los estándares de calidad establecidos.

En el contexto colombiano, la política de aseguramiento de la calidad también ha sido objeto de transformaciones significativas en los últimos años. Un ejemplo de ello es la expedición del Decreto 1330 de 2019 (Presidencia de la República, 2019) y el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior —CESU— (2020), los cuales establecen nuevas condiciones para el otorgamiento del registro calificado y actualizan el modelo de acreditación de alta calidad. Estas disposiciones buscan consolidar sistemas internos más robustos en las IES, promoviendo prácticas de autorregulación y la evaluación de resultados de aprendizaje como criterio fundamental para valorar la calidad académica. En conjunto, el Decreto 1330 y el Acuerdo 02 trazan la hoja de ruta que deben seguir las instituciones para obtener, renovar o modificar el registro calificado de sus programas, en consonancia con los principios de pertinencia, eficacia y mejora continua.

El fortalecimiento de las políticas institucionales orientadas al aseguramiento del aprendizaje exige una visión integral que articule el diseño curricular, las estrategias pedagógicas y los procesos de evaluación. En este sentido, la Figura 1 sintetiza los pilares fundamentales que sustentan un modelo de aprendizaje seguro y de calidad en las IES. Dicho modelo se construye sobre tres ejes interdependientes: un diseño curricular centrado en los resultados del aprendizaje, un enfoque pedagógico orientado al estudiante como protagonista del proceso formativo, y una evaluación auténtica y formativa que retroalimente de manera continua el desarrollo académico. Esta tríada no solo responde a las exigencias normativas actuales, sino que también traduce en acciones concretas los principios de equidad, pertinencia y mejora continua que deben guiar toda política pública en educación superior.



Figura 1. Política para el aseguramiento del aprendizaje.

Fuente: adaptado de Delgado (2019).

Un aprendizaje seguro y de calidad en la educación superior se construye desde una política institucional que articule, de manera coherente, el diseño curricular, la pedagogía y la evaluación. Un currículo centrado en los resultados del aprendizaje permite orientar la formación hacia el desarrollo de competencias reales y pertinentes, alineadas con el perfil de egreso y las demandas del contexto. Este propósito se fortalece con un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, que reconoce su diversidad y promueve metodologías activas, flexibles y significativas. Finalmente, una evaluación auténtica y formativa actúa como puente entre la intención pedagógica y los logros del aprendizaje, proporcionando retroalimentación continua y favoreciendo la mejora. Estos tres componentes, cuando se integran con sentido

y propósito, no solo responden a las exigencias de los marcos normativos, sino que además hacen posible una educación más justa, pertinente y transformadora.

Hacia una política institucional centrada en el aprendizaje

La política institucional centrada en el aprendizaje debe ser diseñada para garantizar que los estudiantes sean el foco principal del proceso educativo. Algunas características que deberían tener son: enfoque en el estudiante como protagonista del proceso; un currículo centrado en el aprendizaje, que tenga en cuenta el rezago y la progresión cognitiva de los alumnos en el proceso holístico de enseñanza-aprendizaje; una atención integral al estudiante y enfoques centrados en el aprendizaje como políticas institucionales de calidad educativa, así mismo se resaltan la inclusión de políticas de tutorías, y nivelación, como herramienta para la mejora continua. Para diseñar políticas públicas que realmente aseguren el aprendizaje, es fundamental contar con un marco regulatorio que respalde y facilite la implementación de enfoques centrados en el estudiante. Esto requiere no solo voluntad institucional, sino también la revisión crítica de experiencias exitosas desarrolladas en distintos contextos internacionales, que sirvan como referente para adaptar prácticas innovadoras a las realidades locales (Delgado, 2019).

Desde el punto de vista de los autores del presente estudio, esto implica un compromiso no solo por parte de las instituciones, sino también la disposición a revisar críticamente las experiencias exitosas en diferentes contextos internacionales, proponiendo que estas experiencias deben ser consideradas como referentes para adaptar prácticas innovadoras a las realidades locales, resaltando así la importancia de una perspectiva global adaptada a las particularidades de cada comunidad. En definitiva, el autor apuesta por una mirada reflexiva y humanizada en la formulación de políticas educativas que prioricen las necesidades y derechos del estudiante, promoviendo un cambio que sea tanto inclusivo como efectivo.

Por otro lado, construir políticas educativas centradas en el aprendizaje implica ir más allá del cumplimiento normativo; requiere una visión transformadora que recoja los principios fundamentales que dan sentido y coherencia a la acción institucional. Como se ilustra en la Figura 2, estos principios, pertinencia, claridad, integración, relevancia, innovación e integridad, permiten orientar el diseño y la implementación de políticas que realmente respondan a las necesidades de los estudiantes y a los desafíos del mismo contexto. Cada uno de estos elementos actúa como un eje articulador entre la intencionalidad formativa, la gestión académica y la mejora continua, fortaleciendo así un modelo educativo más humano, inclusivo y sostenible.



Figura 2. Principios de una política centrada en el aprendizaje.

Fuente: Universidad Francisco de Paula Santander (2021).

Para Piaget (1977), aprender es un proceso transformador en el que los sujetos son arquitectos de su propio saber a través de la interacción con su entorno; el aprendizaje no es simplemente una transferencia pasiva de información, sino que tiene una serie de implicancias que asiste la construcción activa de esquemas mentales y la adaptación de estas estructuras para comprender y asimilar la nueva información. Desde la política curricular se pueden implementar estrategias que aseguren el aprendizaje de los educandos, definir objetivos y resultados de aprendizaje claros, diseñar planes de estudio alineados con estos objetivos y resultados de aprendizajes, para establecer criterios de evaluación precisos, que conlleven a implementar estrategias de enseñanzas efectivas y evaluar periódicamente el progreso de los estudiantes.

El sistema de aseguramiento del aprendizaje debe enfocarse en evidenciar el desarrollo real de las competencias que los estudiantes están llamados a alcanzar durante su formación, al mismo tiempo este sistema permite identificar y caracterizar de manera más precisa el perfil de egreso, asegurando que responda a las necesidades del contexto y a las exigencias del entorno profesional (Bolaño-García y González, 2022).

Como mecanismo emergente están los procesos pedagógicos, que se convierten en un elemento fundamental en los procesos de QA y el aprendizaje. En el escenario educativo, estos procesos se refieren a las estrategias, métodos y enfoques utilizados por los docentes para facilitar el proceso de formación integral de los educandos, en este sentido, es esencial que los procesos pedagógicos estén en armonía con los estándares de calidad establecidos y promuevan un aprendizaje significativo y duradero (Estrada y Sarabia, 2020). De acuerdo con lo anterior, una planificación cuidadosa permite organizar el contenido de manera coherente y secuencial, asegurando que se aborden los conceptos clave y se suscite una progresión adecuada para el aprendizaje (Cajiao, 2010).

En esta línea, Moreno (2016) plantea que la evaluación formativa constituye un proceso sistemático orientado a recoger evidencia continua sobre el desarrollo del aprendizaje, permitiendo así identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora a lo largo del proceso formativo. Los antecedentes reunidos son insumos para identificar el nivel actual del estudiante y adecuar la enseñanza, para de esa manera lograr las metas de aprendizaje previstas. La evaluación formativa promueve que los alumnos sean elementos activos en conjunto con sus profesores, compartan logros en el aprendizaje y comprendan cómo va el progreso cognitivo. La evaluación formativa se convierte en un insumo fundamental para monitorear el progreso y retroalimentar el aprendizaje.

Hacia una política centrada en la inclusión

En un contexto globalizado, donde los desafíos educativos trascienden las fronteras nacionales, es fundamental establecer estrategias y medidas que impulsen la cooperación y el trabajo conjunto entre países en materia de educación. La aplicación de políticas públicas educativas efectivas y equitativas se vuelve crucial para garantizar el acceso universal a una educación de calidad, fomentando la interculturalidad, el intercambio de buenas prácticas y la creación de redes de articulación entre las naciones. En concordancia con lo anterior, Benet-Gil (2019) considera que diseñar una política desde la perspectiva intercultural inclusiva requiere un análisis profundo acerca de los obstáculos que impiden la participación de colectivos económicos, políticos, socioculturales o lingüísticos. En conclusión, la política internacional resalta la inserción a una formación de calidad como un derecho humanístico.

Garantizar el acceso y la permanencia en la educación superior requiere de un enfoque integral que articule normativas, planes y políticas públicas orientadas al bienestar estudiantil (Figura 3).



Figura 3. Elementos clave para el acceso y la permanencia en la educación superior.

Fuente: adaptado de Benet-Gil (2019).

En la Figura 3 se evidencia cómo estos instrumentos deben equilibrar acciones institucionales concretas, como los sistemas de ayudas y programas de acogida, con estrategias que promuevan la orientación, el acompañamiento, la accesibilidad y la participación activa del estudiantado; este enfoque no solo responde a criterios de equidad, sino que también fortalece los procesos de inclusión educativa, asegurando que todos los estudiantes independientemente de su origen o condición cuenten con condiciones reales para permanecer, avanzar y culminar con éxito su formación académica.

En palabras de Nussbaum (2012), la educación debe estar direccionada a desarrollar las capacidades humanas básicas: la de pensar críticamente, la de sentir empatía y la suficiencia de comprender diferentes perspectivas. Considera que la educación debe ser asequible para todos, independientemente de su origen socioeconómico o cultural, y que debe estar orientada a impulsar la paridad de oportunidades y la inclusión social. Desde otra perspectiva, Freire (2005) enfatiza que la educación debe estar orientada a la cimentación de una sociedad más justa e igualitaria, y que para lograr esto es necesario que la educación sea accesible para todos. La inclusión es un ente liberador y procesador, que permite a las personas desplegar su aptitud crítica y creativa para transformar su entorno.

Desde la perspectiva de Rawls (2012), la justicia debe entenderse como un conjunto de principios acordados racionalmente por individuos situados detrás de un “velo de ignorancia”. Esta metáfora representa una condición hipotética en la que las personas toman decisiones sin conocer su género, etnia, religión, posición social u otras características personales, lo que les permite actuar con imparcialidad y en favor del bien común. En este sentido, Rawls plantea que una sociedad justa debe garantizar, entre otros aspectos, la igualdad de oportunidades y

una distribución equitativa de los recursos, principios que resultan especialmente pertinentes al pensar políticas públicas inclusivas en el ámbito educativo.

En esta misma línea, Booth y Ainscow (2015) afirman que la cooperación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin distinción de sus características personales, deben ser reconocidos como un derecho fundamental. Su enfoque enfatiza la necesidad de construir entornos educativos que valoren la diversidad, eliminen las barreras para el aprendizaje y promuevan la participación plena de cada individuo, principios que refuerzan una visión de justicia educativa coherente con los planteamientos de Rawls.

Desde una perspectiva global, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) sostiene que la inclusión y la equidad son pilares fundamentales para garantizar una educación de calidad para todos. Esta visión se refuerza con el Objetivo de Desarrollo Sostenible —ODS— número 4, que insta a los Estados a construir y sostener sistemas educativos inclusivos y equitativos que permitan a cada estudiante aprender, desarrollarse y participar plenamente en la sociedad. En este mismo sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) ha promovido una agenda amplia de desarrollo sostenible, donde el ODS 4 ocupa un lugar central al priorizar el acceso justo y equitativo a la educación. A nivel regional, Niembro et al. (2021) advierten sobre la urgencia de consolidar estructuras escolares que valoren la diversidad y promuevan la equidad, garantizando que todas las personas, sin importar sus condiciones o necesidades particulares, tengan la misma oportunidad de acceder a una educación digna y transformadora.

Es de suma relevancia que las políticas públicas en materia de inclusión y equidad deben ser diseñadas y ejecutadas con el objetivo de avalar la vía hacia una igualdad de derechos y oportunidades para todos los individuos, libremente de su origen, género, orientación sexual, discapacidad, raza o cualquier otra característica personal. En concordancia con el enfoque de equidad e inclusión, los docentes desempeñan un papel clave al implementar estrategias de evaluación que permitan identificar tanto las fortalezas como las dificultades de los estudiantes, con el fin de adaptar y contextualizar su práctica pedagógica. Este tipo de evaluación, cuando se orienta desde una perspectiva formativa, no solo retroalimenta el proceso de enseñanza, sino que también promueve la autorreflexión, la metacognición y el aprendizaje autónomo, generando condiciones más justas y significativas para el desarrollo individual y colectivo (Weepiu y Collazos, 2020).

En conclusión, la construcción de una política inclusiva no puede dejar de lado la equidad, la justicia, la participación, la coordinación interinstitucional y propender un enfoque participativo (Figura 4).

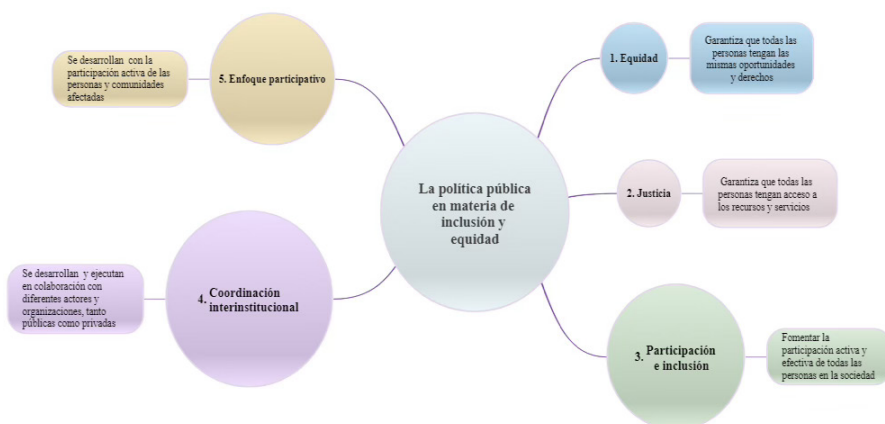


Figura 4. Elementos articuladores de una política pública inclusiva.

Fuente: adaptado de Weepiu y Collazos (2020).

En consonancia con lo expuesto, la implementación de políticas públicas orientadas a la inclusión y la equidad aún enfrenta múltiples desafíos estructurales y operativos. Entre ellos, destacan las desigualdades sociales persistentes, expresadas en condiciones de pobreza, segregación y exclusión, que dificultan la consolidación de entornos verdaderamente inclusivos. A esto se suma la limitada disponibilidad de recursos financieros, humanos y tecnológicos, así como prácticas de corrupción que debilitan la capacidad institucional para aplicar estas políticas con eficacia.

Otro obstáculo importante es la resistencia al cambio por parte de algunos actores clave, como funcionarios públicos, profesores y sectores de la sociedad, lo cual frena la adopción de enfoques transformadores. Además, la débil articulación entre organizaciones e instituciones, así como la escasa participación de las comunidades directamente afectadas, comprometen la legitimidad y sostenibilidad de estas iniciativas. Finalmente, la ausencia de mecanismos claros de evaluación y seguimiento impide valorar el impacto de las acciones implementadas y dificulta la identificación de oportunidades de mejora que garanticen su continuidad y efectividad en el tiempo.

En materia de políticas de formación inclusivas en Colombia es importante abordar brechas desafiantes de manera efectiva, para garantizar la implementación exitosa de políticas de inclusión y equidad. La falta de acceso a una educación digna promulga las desigualdades estructurales, como la pobreza, que contribuyen altamente a los rezagos en el sector educativo en materia de alimentación, transporte, usos de tecnología, entre otros elementos.

La discriminación y la exclusión social, que dificultan la implementación de estrategias de inclusión y equidad, en su mayor caso han estado asociadas a cambios en la percepción de seguridad, empleabilidad, educación, incluso si esta percepción no concuerda con la evidencia (Taborda et al., 2021). En Colombia, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2020) establece una serie de objetivos y estrategias orientadas a fortalecer una política educativa inclusiva y transformadora. Uno de sus pilares fundamentales es la garantía del acceso a una formación digna y humanizante que reconozca a cada persona como sujeto de derechos, sin distinción alguna. Este enfoque reafirma el compromiso del país con una educación que promueva la equidad, respete la diversidad y contribuya a la construcción de una sociedad más justa y solidaria, tanto a nivel nacional como en sintonía con los principios universales de derechos humanos.

Un aspecto muy importante dentro del plan es la formación continua de los docentes y otros actores implicados en la implementación de políticas de inclusión y equidad. En ese orden, el de promover la coordinación y alineación entre diferentes estamentos del Gobierno y entre diferentes sectores, como la educación y la salud, y por último, evaluar y hacer seguimiento a las políticas de inclusión y equidad.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha impulsado activamente procesos de formación para docentes y demás actores clave en la implementación de políticas orientadas a la inclusión y la equidad educativa. Este compromiso se ha traducido en el desarrollo de un marco normativo amplio y progresivo que respalda la educación inclusiva en Colombia. Entre las disposiciones más relevantes se encuentran la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 —Ley General de Educación— (Congreso de la República, 1994), la Ley 361 de 1997 sobre la inclusión de personas con discapacidad (Congreso de la República, 1997), la Ley 762 de 2002 que elimina todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (Congreso de la República, 2002), así como la Ley 1145 de 2007 (Congreso de la República, 2007), la Ley 1346 de 2009 (Congreso de la República, 2009), la Ley 1618 de 2013 (Congreso de la República, 2013), el Decreto 366 de 2009 (Presidencia de la República, 2009) y el Decreto 1421 de 2017 (Presidencia de la República, 2017). Estas normativas constituyen la base legal que orienta las acciones del Estado para garantizar una educación equitativa, accesible y respetuosa de la diversidad.

Actualmente, en Colombia, se han venido desarrollando diversas acciones orientadas a fortalecer la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con discapacidades. Estas iniciativas se enmarcan en políticas públicas que promueven una educación inclusiva a lo largo de todo el ciclo formativo, desde la educación inicial hasta la superior, con el propósito de garantizar el derecho a aprender en condiciones de equidad y dignidad (Cobos et al., 2021). En esta línea, el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 establece siete líneas estratégicas en materia

educativa, que buscan articular esfuerzos institucionales para avanzar hacia un sistema más justo, participativo e incluyente (Figura 5).

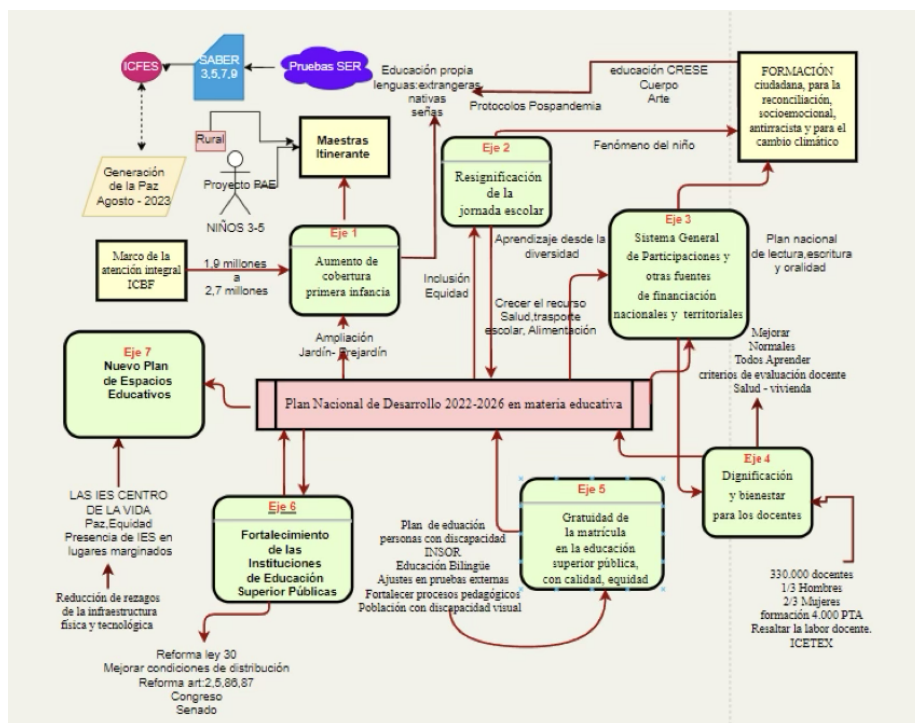


Figura 5. Directrices Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 - políticas educativas.

Fuente: Departamento Nacional de Planeación (2023).

Desde un análisis reflexivo, la articulación entre las políticas públicas inclusivas y el aseguramiento de la calidad (QA) en la educación superior revela una tensión persistente, pues el concepto de calidad, tal como ha sido tradicionalmente concebido, no integra de forma explícita los principios de inclusión ni de equidad. Esta omisión evidencia que dichas categorías aún no están plenamente incorporadas en la apuesta de un modelo de gestión de la evaluación, no tomada desde lo cuantitativo, ni para registro, sino que asegure el aprendizaje, lo que limita su capacidad para responder a la diversidad real del estudiantado (Ramírez, 2021).

En este sentido, avanzar hacia una evaluación más justa requiere repensar los indicadores de calidad, para que incluyan dimensiones que reconozcan y valoren la diferencia. Como lo señalan Hernández y Ainscow (2018), el marco de la equidad parte del reconocimiento de que todas

las personas son distintas, y por ello exige respuestas educativas que se ajusten a las necesidades de las minorías, contribuyendo a disminuir las brechas de desigualdad y favoreciendo una educación verdaderamente inclusiva. Algunas posibles brechas del aseguramiento de la calidad educativa a través del presente estudio hacen referencia a:

Brechas en la equidad. La calidad educativa es desigual debido a las contradicciones en el acceso a recursos educativos, infraestructura, personal docente calificado y sobre todo a oportunidades de aprendizaje. Estas brechas generadas son debido a la existencia de desigualdades entre los diferentes grupos socioeconómicos, por las mismas regiones geográficas, el género y etnias, que repercuten en una educación de calidad limitada para algunos estudiantes. Es importante asumir el liderazgo que fomente la equidad, gestione, dinamice los recursos personales y materiales para la mejora del clima escolar y la propensión progresiva hacia una cultura inclusiva (Hernández y Ainscow, 2018).

Por otro lado, en la actualidad, los procesos de acreditación representan un camino constante hacia la mejora continua de las instituciones, promoviendo estándares de calidad sostenibles y fortaleciendo su compromiso con la excelencia, al mismo tiempo, estos procesos generan un ambiente de confianza tanto al interior de las IES como en su relación con la sociedad, en la medida en que su gestión y resultados sean objeto de observación y juicio público (Hernández et al., 2023).

Brechas en la formación y capacitación docente. Otro elemento fundamental que afecta la calidad educativa y los procesos de evaluación es que los dos aspectos; tanto el de formación como el de capacitación, son de suma importancia en gran medida para el aseguramiento del aprendizaje, debido a que los maestros no reciben una formación sólida, una capacitación permanente y adecuada, ni tampoco acceden a oportunidades de desarrollo profesional, lo que origina brechas en la calidad de la enseñanza y en la evaluación. Según Prado et al. (2018), la formación oportuna del docente favorece una reflexión constante sobre su papel en contextos educativos diversos, permitiéndole adaptar sus prácticas e incidir de manera significativa en la construcción de objetos de aprendizaje pertinente y contextualizado.

Brechas en la infraestructura y recursos. Otro elemento diferenciador en los hallazgos es la falta de infraestructura adecuada, como aulas bien equipadas, laboratorios, bibliotecas especializadas y acceso a tecnología. Lo anterior, limita las oportunidades de aprendizaje y afecta la calidad educativa. La escasez de recursos educativos, como libros de texto actualizados, materiales didácticos y recursos multimedia, generará brechas que repercuten en la calidad educativa, ya que según la perspectiva de Miranda (2018) para garantizar una infraestructura adecuada para un claustro educativo, es prioritario que se avale el derecho a la educación.

Brechas en la evaluación y seguimiento. En consonancia con lo anterior, el aseguramiento de la calidad educativa requiere un sistema estable de evaluación y rastreo al rendimiento de los estudiantes, así como de las instituciones educativas ya sea a nivel de la básica y la media o la universitaria. Las brechas halladas se evidencian en procesos de evaluación pocos rigurosos, transparentes y equitativos, lo que dificulta la identificación y abordaje de las debilidades y áreas de mejora. Lo anterior, sugiere que la evaluación no se debe limitar solo a los resultados obtenidos, sino que también se consideren otros aspectos relacionados con la calidad docente y la formación de los estudiantes (Porto, 2010).

Brechas en la participación de actores de la sección educativa. La participación de los diferentes actores educativos, incluyendo estudiantes, padres, maestros, directores, egresados y comunidad en general, es crucial para el QA. Las brechas en la participación y en los procesos de gobierno escolar limitan la capacidad de las instituciones para tomar decisiones efectivas, generar consensos y asegurar la rendición de cuentas, lo que puede afectar la calidad educativa, como destacan Hung et al. (2010) al concluir que la calidad se garantiza desde la participación de todos los actores, para la formación integral y desarrollo de habilidades y destrezas.

Las brechas en la inclusión social, que se han detectado, obedecen a los desacuerdos y desigualdades que existen en la participación total de todos los individuos en la sociedad. Las brechas halladas se manifiestan en el estilo de vida, incluyendo la educación, el empleo, la participación política y el acceso a servicios y oportunidades.

La brecha encontrada desde lo educativo, hace alusión a los contrastes en el acceso a una educación de calidad, en la falta de acceso a la educación para ciertos grupos marginados, como personas de bajos ingresos, minorías étnicas, personas con discapacidades o migrantes. También, puede manifestarse en diferencias en los resultados educativos, tasas de deserción escolar y oportunidades de aprendizaje. Desde la perspectiva de Blanco (2006), un componente esencial de la inclusión es garantizar la plena interacción y participación de todas las personas, sin exclusiones ni barreras que limiten su integración en los distintos ámbitos sociales y educativos.

Brecha en el acceso a servicios. Es otro aspecto que resalta en los hallazgos, y que tiene que ver con el insuficiente acceso a servicios primarios como salud, vivienda, transporte, agua potable y saneamiento básico. Lo anterior, termina afectando al estudiantado en cualquiera de los niveles educativos. Se evidencia en la falta de acceso a servicios de calidad para cierta población marginada, como comunidades rurales, personas de bajos ingresos o migrantes.

Desde la mirada de Enríquez et al. (2013), en el ámbito del rendimiento académico, diversos estudios han evidenciado cómo factores como una alimentación inadecuada, la ausencia de

vínculos afectivos y las condiciones sociofamiliares del estudiante inciden directamente en su desempeño escolar.

Brecha digital. Esta expresión hace alusión a las limitaciones en el acceso y uso significativo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) por parte de poblaciones en condición de vulnerabilidad o exclusión. Esta brecha se manifiesta en la falta de conectividad a internet, en el uso limitado o poco efectivo de dispositivos electrónicos, y en la ausencia de habilidades digitales básicas. Tales condiciones restringen la participación equitativa en la sociedad digital y dificultan el acceso a entornos de aprendizaje en línea; como lo advierte Toudert (2015), cuando los estudiantes carecen de acceso y dominio de estas tecnologías, pierden valiosas oportunidades educativas, limitando su capacidad para acceder a información relevante, desarrollar competencias digitales y participar activamente en procesos formativos y ciudadanos.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) plantea que la equidad debe ser un eje central en las políticas educativas, especialmente cuando se busca reducir brechas y rezagos que afectan el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad. En el informe “La educación en el tiempo de la pandemia del COVID-19” (CEPAL-UNESCO, 2020), se analizan los impactos de la crisis sanitaria en los sistemas educativos a nivel mundial. El documento destaca que la pandemia no solo profundizó las desigualdades preexistentes, sino que también provocó el cierre masivo de escuelas y una brusca transición a la educación en línea, generando nuevas dificultades asociadas al bienestar emocional y la salud física de estudiantes, docentes y familias.

De acuerdo con Morales y Díaz (2023), el tema de la calidad de la educación es una demanda social que requiere ser priorizada. Las autoras elaboran un recorrido histórico analítico en el que muestran las tendencias de los sistemas de aseguramiento en el ámbito latinoamericano y la manera como impactan en la educación terciaria, y enfatizan en el necesario ejercicio de intervención pública. Elaboran un recorrido mundial, histórico, analítico y descriptivo de los sistemas de aseguramiento de la calidad, estableciendo una línea de tiempo que comienza a finales del siglo XIX en Estados Unidos, poniendo especial énfasis en la política pública educativa en Latinoamérica, y va hasta la constitución de las agencias y sistemas para el aseguramiento de la calidad. El fin de dichos sistemas se relaciona con la calidad de la educación, la cual resulta compleja dada la heterogeneidad de programas, por lo que se han generado estándares comparativos en los diferentes sistemas universitarios. Pese a ello, se han asumido diferentes posturas respecto de la evaluación, el seguimiento y el mejoramiento de la calidad, pero que definitivamente debería preocupar a la agenda pública el tema del aseguramiento permanente, para lo cual sugieren la incorporación de políticas transnacionales de educación superior para Latinoamérica.

Conclusiones

A manera de conclusión, puede afirmarse que los principales desafíos en el ámbito educativo siguen profundamente marcados por brechas estructurales y vacíos históricos que reproducen desigualdades en el acceso y la calidad de la educación. Estas barreras, tal como lo evidencian los hallazgos, están asociadas a factores socioeconómicos, culturales, étnicos, de género y a condiciones de discapacidad, lo que limita las oportunidades reales de aprendizaje para amplios sectores de la población. Frente a este panorama, se vuelve urgente repensar las políticas educativas en Colombia, evaluarlas críticamente y contrastarlas con experiencias exitosas de otros contextos, que han logrado avanzar hacia una educación más equitativa. Esta tarea implica no solo revisar los marcos normativos, sino también reflexionar a profundidad sobre las prácticas pedagógicas, la didáctica y las estrategias de enseñanza, garantizando que respondan con pertinencia a las diversidades y necesidades del país.

Una posible solución a los desafíos identificados es la creación de un modelo desde la gestión de la evaluación, que se fundamente en la inclusión social, orientado al mejoramiento del aprendizaje en contextos diversos. Este modelo debe integrar principios de equidad, pertinencia y justicia educativa, y estar articulado con políticas públicas inclusivas que reconozcan las diferencias como punto de partida, no como obstáculo. En su estructura, el nuevo modelo debe contemplar componentes como la identificación oportuna de barreras al aprendizaje, la adaptación curricular, la formación docente en evaluación diferenciada, y la participación activa de todos los actores educativos. Su propósito es asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus condiciones sociales, culturales, económicas o personales, tengan igualdad de oportunidades para acceder, permanecer y alcanzar el éxito en su proceso formativo. Esto implica no solo reducir las brechas existentes, sino también ofrecer apoyos específicos a quienes más lo requieren, garantizando una educación más humana, justa e inclusiva.

Referencias

- Arias, S. A., Labrador, N. P. y Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35660262007>
- Benet-Gil, A. (2019). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-31. <https://convergencia.uaemex.mx/%20article/view/11120>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

- Bolaño-García, M. y González, K. (2022). Aseguramiento del aprendizaje en la educación superior en medio de la nueva realidad. En *Industria 4.0 y sociedad del conocimiento* (pp. 111-122). Corporación CIMTED.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cajiao, F. (2010). *Evaluar es valorar*. Magisterio.
- CEPAL-UNESCO. (2020). Informe COVID-19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- Chacón, J. y Rugel, S. (2018). Teorías, modelos y sistemas de gestión de la calidad. *Espacios*, 39(50), 1-14.
- Chavarría, X. y Borrel, E. (2002). *Calidad en educación*. Edebe.
- Cobos, H., Boumeggoti, D., Fortó, J. y Sabrià, B. (2021). Cross-border previous learning recognition: Enhancing lifelong learning and social inclusion. En *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'21)* (pp. 473-480). Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/HEAD21.2021.12972>
- Colombia, Congreso de la República. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* n.º 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Colombia, Congreso de la República. (7 de febrero de 1997). Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* n.º 42.978. https://minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%20361%20DE%201997.pdf
- Colombia, Congreso de la República. (31 de julio de 2002). Ley 762 de 2002. Por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”. *Diario Oficial* n.º 44.889. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8797>
- Colombia, Congreso de la República. (10 de julio de 2007). Ley 1145 de 2007. Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* n.º 46.685. www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1145_2007.html
- Colombia, Congreso de la República. (31 de julio de 2009). Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. *Diario Oficial* n.º 47.427. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>

- Colombia, Congreso de la República. (27 de febrero de 2013). Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial* n.º 48.717. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302>
- Colombia, Presidencia de la República. (9 de febrero de 2009). Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. *Diario Oficial* n.º 47.258. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>
- Colombia, Presidencia de la República. (29 de agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial* n.º 50.345. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Colombia, Presidencia de la República. (25 de julio 2019). Decreto 1330 de 2019. Por el cual se actualizan las condiciones de calidad del registro calificado. *Diario Oficial* n.º 51.018. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387556_recurso_1.pdf
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2020). Acuerdo 02 de 2020. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Legis.
- Delgado, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 139-154. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Deming, W. E. (1998). *La nueva economía: Para la industria, el gobierno y la educación*. Díaz de Santos.
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, potencia mundial de la vida*. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026>
- Enríquez, C. L., Segura, Á. M. y Tovar, J. R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26), 664-666.
- Estrada, P. A. y Sarabia, D. (2020). *Procesos pedagógicos en el aseguramiento del aprendizaje y mejoramiento de la práctica docente* (tesis de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/758181dc-1157-426e-9161-189f92e37cc1/content>
- Feigenbaum, A. V. (1991). *Total quality control* (3.ª ed.). McGraw-Hill.

- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido* (2da ed.). Siglo XXI.
- Hernández, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 21(1), 13-26.
- Hernández, A. A., Cancino, V., Tamez, G. y Leyva, O. (2023). Evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en México. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 28(102), 692-712. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890875>
- Hung, E., Valencia, J., Turbay, M. y Benítez, M. (2010). La calidad educativa, desde los actores vinculados al sector educativo en Barranquilla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(1), 11-132.
- Juran, J. M. (1954). Universals in management planning and control. *Management Review*, 43(11), 748-761.
- Malagón, L. A., Rodríguez, L. H. y Machado, D. F. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290.
- MEN. (15 de mayo de 2020). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Miranda, F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles Educativos*, 40(161), 32-52.
- Morales, L. y Díaz, S. M. (2023). Calidad de la educación superior: orígenes y desarrollos en el contexto nacional e internacional. En M. A. Zapata (Comp.), *Coproducción de conocimiento en políticas públicas, gobernanza y globalización*, Ciencias políticas. 3. Universidad de La Salle.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Niembro, C., Gutiérrez, J., Jiménez, J. y Tapia, E. (2021). La inclusión educativa en México. *Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 42-51.
- Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- ONU. (2021). Estrategias de las Naciones Unidas para la inclusión y la discapacidad. https://www.un.org/es/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_spanish.pdf
- Piaget, J. (1977). *El juicio y el razonamiento en el niño: Estudio sobre la lógica del niño* (tercera ed.). Guadalupe.
- Porto, M. (2010). Inclusión de la evaluación de estudiantes como indicador de calidad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-12.

- Prado, D., Díaz, N. y Vásquez, C. (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 141-174.
- Ramírez, L. (2021). *La calidad de la educación superior a distancia. Un análisis del modelo actual de acreditación de titulaciones y su aplicación en España*. OUC.
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, E. (2022). Implicaciones normativas de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia. *Mutis*, 3.
- Ruiz-Ramírez, J. A. y Glasserman, L. D. (2021). Características del aseguramiento de la calidad educativa: un mapeo sistemático 2016-2020. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 337-348.
- Taborda, J. C., Acosta, A. M. y García, M. C. (2021). Discriminación en silencio: percepciones de migrantes venezolanos sobre la discriminación en Colombia. *Desarrollo y Sociedad*, 1(89), 143-186.
- Toudert, D. E. (2015). Brecha digital y perfiles de uso de las TIC en México: Un estudio exploratorio con microdatos. *Culturales*, 3(1), 167-200.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Universidad Francisco de Paula Santander. (2021). *Política institucional de resultados de aprendizaje*. <https://ww2.ufps.edu.co/public/archivos/pdf/85e5ece88399096138faf14035b0cb3c.pdfww2.ufps.edu.co+2ww2.ufps.edu.co+2ww2.ufps.edu.co+2>
- Weepiu, M. L. y Collazos, M. A. (2020). Uso de WhatsApp para mejorar el aprendizaje autónomo en los jóvenes universitarios. *Educare et Comunicare*, 8(1), 78-87.
- Zapata, M. A., Cárdenas, F., Rendón, J., Zapata, P. N., Arias, R. L., Vives, M. P., Hernández, E. y Camacho, C. A. (2017). Línea Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio: apuestas y desafíos. En C. A. Camacho, M. A. Zapata, P. F. Novoa y M. Ramírez-Orozco (Eds.), *Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad* (pp. 79-118). Universidad de La Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/cabe444b-59d8-4224-b1ca-3164e9d07b0e/content>