

Análisis del programa de contaduría pública en Colombia: perspectiva de inclusión y cobertura (2019-2024)¹

Analysis of the Public Accounting Degree in Colombia: Inclusion and Coverage Perspective (2019-2024)

Gabriel Antonio Gómez-Ocampo*

Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Medellín, Colombia
Email: ggomez@udemedellin.edu.co

Carlos Alberto Vargas González

Facultad de Ciencias Empresariales, Institución Universitaria de Envigado, Colombia
Email: cavargasg@correo.iue.edu.co

Manuela Escobar-Sierra

Facultad de Ingeniería, Institución Universitaria de Envigado, Colombia
Email: manuelaescobar@gmail.com

Daniela Irene Valencia Ríos

Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Medellín, Colombia
Email: divalencia@udemedellin.edu.co

Recibido / Received: 14/01/2026
Aceptado / Accepted: 10/04/2026

Resumen: La formación profesional en la disciplina contable en Colombia cuenta con una amplia oferta académica en diversas modalidades: a distancia, presencial y virtual. El acceso a la educación superior en universidades oficiales (públicas) es limitada por la baja oferta del programa en Contaduría Pública y la disponibilidad de plazas; en contraste, la oferta en universidades privadas es amplia y diversa en modalidades y cobertura geográfica. El objetivo de este trabajo es analizar la oferta académica del programa de Contaduría Pública entre 2019-2024, al igual que el comportamiento de las matrículas, la caracterización de la población estudiantil, y las tasas de uso del internet en Colombia, con el propósito de establecer el comportamiento de dichos aspectos desde los contextos de inclusión y cobertura, particularmente en la modalidad virtual. Se definió como muestra poblacional el 100% de los programas de Contaduría Pública ofertados a julio de 2025, siendo base para el análisis de los datos oficiales emitidos por las entidades estatales. De forma concluyente se establece que la modalidad virtual aporta a la inclusión toda vez que la población estudiantil es de estratos socioeconómicos bajos y su cobertura digital llega a regiones marginadas gracias al aumento en las tasas de uso del internet, como también la variación superior al 400% en la prueba estatal previa a la graduación (prueba Saber Pro).

Palabras clave: Educación Inclusiva, Enseñanza Superior, Aprendizaje en Línea, Evaluación de la Educación.

Abstract: Professional training in accounting in Colombia offers a wide range of academic programs in various modalities: distance learning, in-person, and online. Access to higher education at public universities is limited by the low number of Public Accounting programs and the availability of places; in contrast, the offerings at private universities are broad and diverse in terms of modalities and geographic

1. El presente trabajo se orienta en el análisis y seguimiento de la oferta académica de Contaduría Pública en Colombia, enfocado en la oferta de programas virtuales, con la financiación de la Universidad de Medellín y la co-autoría de la Institución Universitaria de Envigado.

coverage. The objective of this study is to analyze the academic offerings of Public Accounting programs between 2019 and 2024, as well as enrollment trends, student population characteristics, and internet usage rates in Colombia, in order to establish the behavior of these aspects within the contexts of inclusion and coverage, particularly in the online modality. The population sample was defined as 100% of the Public Accounting programs offered as of July 2025, using official data issued by state entities as the basis for the analysis. It is conclusively established that the virtual modality contributes to inclusion, given that the student population is from low socioeconomic strata and digital coverage reaches marginalized regions thanks to the increase in internet usage rates, as well as the over 400% improvement in the state exam prior to graduation (Saber Pro test).

Keywords: Inclusive Education, Higher Education, Online Learning, Education Evaluation.

1. Introducción

La educación superior en Colombia se ha configurado, al igual que en el resto de países latinoamericanos, como fuente de calidad de vida al brindar más y mejores oportunidades en lo social y en lo profesional (Becker y Woessmann, 2024). En el contexto de la inclusión y cobertura de la educación superior, la oferta académica es un factor crítico, toda vez que la normatividad colombiana establece que la educación es un servicio público, pero a la vez se habilita a instituciones de educación superior privadas para la prestación de este servicio.

En este sentido, en Colombia existen dos clases de oferta académica: las universidades oficiales con el 24.7% de la oferta de Contaduría Pública, y las privadas con el restante 75.3%. Aunado a lo anterior, la educación virtual ha tomado fuerza a nivel mundial (Baig et al., 2022; Wu, 2025), soportado en los resultados del análisis realizado por Means et al. (2013), donde se resalta la efectividad de esta modalidad educativa asimilable a la presencialidad. La educación virtual por excelencia logra trascender las barreras geoespaciales, donde la era digital otorga bondades desde la conectividad con fines multipropósitos, en la cotidianidad social, compromisos laborales, inversiones en el mercado bursátil, y la formación educativa.

Vale la pena indicar que la conectividad debe cumplir con condiciones mínimas a nivel técnico, pero también recae sobre el Estado la responsabilidad de la cobertura del servicio de internet, que para el caso colombiano se logra evidenciar el avance en ello a partir de la expuesto en la encuesta de calidad de vida aplicada periódicamente por el DANE, cuyo índice de conectividad muestra un incremento del 12% entre 2019-2023, donde la tasa de cobertura y uso es superior al promedio nacional en regiones apartadas, zonas donde las tasas de matrículas en la modalidad virtual muestran tendencias positivas. ¿Es entonces la educación superior virtual en Contaduría Pública incluyente y propicia el desarrollo social y regional?

La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es cuestionable a la hora de comparar las modalidades académicas, específicamente la virtualidad por sus bajos niveles de interacción *in situ* sincrónicas entre estudiantes y profesores (Akpen et al., 2024). Sin embargo, los resultados de la prueba Saber Pro, la cual es estándar a nivel colombiano, muestra que las tendencias entre las modalidades presencial y virtual no se encuentran alejadas entre sí, a diferencia de la modalidad a distancia con resultados muy por debajo de la media, dejando abierto el debate reflexivo de fondo y de forma en lo pedagógico-didáctico y en la modalidad misma.

De manera particular, este trabajo muestra que la oferta académica de Contaduría Pública en la modalidad virtual presenta un comportamiento alcista en los diferentes indicadores analizados, con tal solo el 13.8% de la oferta académica (38 programas

vigentes al mes de julio de 2025), la población estudiantil matriculada se incrementó en 9.0% mientras que la presentación de las pruebas Saber Pro presentaron un incremento del 403.3%, en coherencia con el incremento en la tasa de cobertura del servicio de internet del 12% a nivel nacional. En cuanto a la comparabilidad con otros países, se encontraron los estudios realizados por Boyle et al. (2025) en Estados Unidos, y por López Gama et al. (2016) en México, en donde se analizaron los comportamientos de las matrículas, pero no de manera comparativa entre modalidades académicas debido a las particulares de los sistemas educativos de cada país, razón por la cual dichos estudios no son tomados en consideración de manera concluyente en el presente trabajo.

Este estudio se diferencia de otros similares (Castaño Ríos y Patiño Jacinto, 2025; Sánchez Becerra y Velasco Burgos, 2023), dado que se hace un análisis transversal en toda la oferta del programa de contaduría pública en sus diferentes modalidades desde una perspectiva de inclusión y cobertura, lo cual se evidencia en la composición poblacional en los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, brindando oportunidades de formación. Es relevante este análisis, en la medida en que evidencia el comportamiento de las tres modalidades y cómo se hace flagrante una preferencia por la modalidad virtual, modalidad que ha reflejado un comportamiento ascendente y constante en la línea de tiempo analizada con una relación directa de inclusión toda vez que la población estudiantil de esta modalidad ya no es de grandes ciudades, sino de regiones apartadas del territorio colombiano.

En lo que sigue, el artículo presenta en la segunda sección los referentes teóricos que sirven para delimitar las categorías objeto de análisis. Luego de ello, se detalla la metodología del estudio. Después, se muestran los resultados. Finalmente, se discuten los resultados mostrando su relevancia tanto en la práctica educativa como en la teoría educativa.

2. Marco teórico

2.1. Oferta académica del programa de Contaduría Pública en Colombia

Desde el análisis de las modalidades académicas bajo las cuales se ofertan los programas de educación superior en Colombia, es relevante indicar que estas difieren en varios aspectos, específicamente en lo referente a la interacción entre estudiantes y docentes en escenarios de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las actividades académicas, incluyendo las intensidades horarias que se deben destinar al proceso formativo.

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) emite sus disposiciones normativas, orientadas al cumplimiento de las condiciones de calidad en la educación superior, conservando los debidos límites para no trascender o vulnerar la autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia. Así las cosas, una de las normas más recientes emitidas por el MEN que aborda las modalidades es el decreto 0529 del 29 de abril de 2024, específicamente en el artículo 2.5.3.2.2.5. se define la modalidad:

Es el modo utilizado que integra un conjunto de opciones organizativas y/o curriculares que buscan dar respuesta a requerimientos específicos del programa académico y atender características conceptuales que faciliten el acceso a los

estudiantes, en condiciones diversas de tiempo y espacio. Son modalidades para el desarrollo y oferta de programas académicos de educación superior las siguientes: presencial, a distancia, virtual, dual u otros desarrollos que combinen las anteriores modalidades.

La combinación de las modalidades presencial, a distancia o dual con la modalidad virtual se denominará modalidad híbrida, y se identificarán como híbrida (presencial-virtual), híbrida (a distancia - virtual) e híbrida (dual - virtual). Corresponderá a la institución justificar, en la respectiva solicitud, la combinación de modalidades a partir del desarrollo de las condiciones de calidad.

Parágrafo. El uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones como apoyo de las actividades académicas de los programas en modalidad presencial, a distancia o dual, deberá declararse en la respectiva solicitud como desarrollo de las condiciones de calidad, sin embargo, el uso de estas tecnologías no determina en sí mismo una oferta en modalidad virtual o híbrida.

De lo anterior es resaltable que el MEN diferencia cada una de las modalidades de la oferta académica, incluyendo la combinación entre estas bajo la denominación híbrida; pero también la norma hace la precisión sobre el hecho de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se haga uso de las TIC como parte de las experiencias de aprendizaje u otro propósito formativo no conlleva a que la modalidad sea denominada virtual, excepto cuando la naturaleza del programa corresponda a dicha modalidad, de manera autónoma o combinada con demás modalidades. En este sentido, se comprende que el uso de las TIC no se prohíbe para las modalidades diferentes al virtual, pero no deben perderse de vista las características y condiciones propias de cada modalidad en cuanto a los aspectos de tiempo y espacio en concordancia con el articulado del decreto 0529 del 2024 antes referenciado.

Lo anteriormente indicado debe ser analizado de manera complementaria con las definiciones de las modalidades que el MEN (2025) emite en el glosario publicado en su página web oficial, así:

Modalidad presencial:

Modalidad que requiere la concurrencia de estudiantes y profesores en un espacio físico en donde existe la interacción física como condición indispensable para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Dicha interacción puede estar apoyada en distintos medios tecnológicos e informáticos, laboratorios, talleres y espacios adecuados.

Modalidad a distancia:

En esta modalidad el estudiante desarrolla su proceso de aprendizaje, en su mayoría en forma autónoma apoyado en textos, aulas virtuales y material diseñado especialmente, con la asistencia periódica a centros tutoriales. Está orientada a estudiantes que han alcanzado niveles de madurez de autogestión. Es, por lo tanto, flexible y se apoya principalmente en herramientas de tecnologías de la información y la comunicación.

Modalidad virtual:

Educación virtual es un modo de acceso a la educación en el que las interacciones, sincrónicas y/o asincrónicas, entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, situados en diversos contextos geográficos, están 100% mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación – tic.

Es preciso indicar la existencia de otras modalidades como lo son Dual e Híbridas (combinatorias de la modalidad virtual con las demás modalidades), las cuales no son referenciadas en este trabajo en consideración a la baja o nula demanda de matrículas (ver tabla 1). De igual forma, el sistema de educación superior colombiano establece dos tipos de permisos para ofertar un programa de formación profesional: registro calificado y acreditación en alta calidad. A la luz de norma, estas se definen así:

Registro calificado: El registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior. Compete al Ministerio de Educación Nacional otorgar el registro calificado mediante acto administrativo debidamente motivado en el que se ordenará la respectiva incorporación en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, y la asignación del código correspondiente (Ley 1188 del 25 de abril de 2008 Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones, art. 1).

Acreditación en alta calidad: Es el reconocimiento que otorga el Ministerio de Educación Nacional a los programas académicos y a las instituciones que cumplen con los más altos criterios de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos, teniendo en cuenta la naturaleza jurídica, identidad, misión, tipología, niveles de formación y modalidades (Acuerdo 02 de 2020 del CESU, art. 3 inciso primero)

2.2. Inclusión educativa

La inclusión es un tema que no es unívoco (Krischler et al., 2019) ni existe una manera “correcta” para implementarla (Woodcock y Anderson, 2025). Lo que sí parece ya un consenso es que este concepto no está relacionado solamente con estudiantes con necesidades educativas especiales (Qvortrup y Qvortrup, 2018), que fue básicamente lo que se ha desprendido de una interpretación ligera de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales de la UNESCO (1994), hace más de tres décadas.

Más adelante, la misma Mellor y Skilbeck (2000) sostenían, iniciando el milenio, que la inclusión, “la educación para todos”, era una de las maneras más eficaces para luchar contra la discriminación. En tal sentido, existen muchas barreras interpretativas de lo que es realmente la inclusión, lo cual se evidencia entre un distanciamiento entre las políticas y la práctica (Dignath et al., 2022).

Sin embargo, la concepción de la inclusión como el involucramiento de los estudiantes con discapacidad ha transitado a una inclusión más social (Finn et al., 2025). Graham (2023), por ejemplo, ha dicho que la inclusión es más que una práctica, arribando a una filosofía, es decir, una manera de pensar sobre las personas, la diversidad, el aprendizaje y la enseñanza.

Dado el vasto acervo de la inclusión, se puede decir que la educación superior virtual a menudo se conceptualiza como un vehículo para la inclusión social, mitigando las barreras geográficas, temporales y económicas que limitan el acceso para las poblaciones de bajos ingresos. Sin embargo, la democratización de la educación superior está teóricamente limitada por las desigualdades estructurales que persisten en el ámbito digital.

Tirado-Morueta et al. (2017), en un estudio empírico sobre el acceso digital en América Latina, demuestran que el acceso físico a internet no se traduce automáticamente en un uso efectivo; más bien, está fuertemente condicionado por factores sociodemográficos, creando una “brecha digital de segundo nivel” donde las poblaciones vulnerables permanecen en desventaja a pesar de tener conectividad nominal.

Además, con respecto al rendimiento académico, Rodríguez-Hernández et al. (2020) realizaron una revisión sistemática que confirma que el nivel socioeconómico (SES) sigue siendo el predictor más robusto del rendimiento en la educación superior, a menudo pesando más que los aspectos institucionales. Esta evidencia se alinea con la noción de que las modalidades virtuales no son una panacea, sino un mecanismo cuyo éxito depende de condiciones estructurales más amplias. Consecuentemente, la sobre-representación de estudiantes de estratos socioeconómicos más bajos (1, 2 y 3) en programas de contabilidad virtuales refleja una “inclusión condicional”, donde la educación digital actúa como una fuerza socialmente habilitadora solo cuando va acompañada de sistemas de apoyo equitativos que mitiguen estas desventajas preexistentes.

Por ello, la modalidad educativa se ha convertido en una vía de inclusión. La modalidad académica constituye en el principal elemento utilizado para categorizar la oferta educativa y examinar el comportamiento estudiantil. A nivel conceptual, Tsiligiris y Bowyer (2021) argumentan que los modos de entrega ahora existen a lo largo de un continuo de “intensidad digital”, que moldea las estructuras pedagógicas y el grado de autonomía del estudiante requerido. Estudios recientes refuerzan esta noción al demostrar que las modalidades híbridas y en línea funcionan cada vez más como sustitutos de las formas tradicionales de provisión, particularmente en entornos que experimentan una digitalización acelerada (Hodges et al., 2024).

2.3. Cobertura educativa en la Contaduría Pública

El desafío del acceso a la educación superior es común para todos los países independientemente de sus ingresos (McCowan, 2016). El acceso se define como la fase en la que el estudiante puede inscribirse y pagar la matrícula inicial, lo cual depende de condiciones objetivas, como condiciones económicas, y subjetivas, como el apoyo familiar (Walker, 2019). Por tanto, el acceso tendrían relación con todos los factores que afectan a los estudiantes para ingresar al sistema educativo (Wanti et al., 2022).

De manera particular, en el caso de la contaduría pública se ha experimentado un cambio estructural de la instrucción tradicional presencial a un ecosistema mediado por la tecnología, impulsado por las exigencias de la Cuarta Revolución Industrial (4IR). Tsiligiris y Bowyer (2021) argumentan que el contador contemporáneo requiere una nueva cartera de “habilidades digitales” (p. ej., análisis de datos, computación en la nube), lo que hace necesario que las Instituciones de Educación Superior (IES) evolucionen de aulas físicas estáticas a entornos de aprendizaje virtuales dinámicos.

Esta transición no es meramente instrumental, sino pedagógica; como observaron Sangster et al. (2020) durante la disrupción educativa global, la implementación exitosa de modalidades virtuales requiere un rediseño del currículo donde las interacciones sincrónicas y asincrónicas reemplacen la proximidad física como vehículo principal para la transferencia de conocimientos. Consecuentemente, la categorización de programas en modalidades presencial, a distancia y virtual —tal como se regula en el contexto colombiano— debe entenderse a través del lente de la “madurez

tecnológica”, donde la modalidad define el nivel de autonomía y competencia digital requerido por parte del estudiante.

Si bien las modalidades virtuales ofrecen la promesa de la inclusión universal, su efectividad depende estrictamente de las condiciones materiales de acceso, conceptualizadas teóricamente como la “Brecha Digital”. van Deursen y van Dijk (2019) proponen que la brecha digital ha evolucionado de una simple falta de acceso físico (Brecha de Primer Nivel) a desigualdades en las habilidades y el uso de la tecnología (Brechas de Segundo y Tercer Nivel).

Sin embargo, en el contexto de América Latina, Galperin (2017) argumenta que la brecha de infraestructura sigue siendo el principal cuello de botella, donde la falta de conectividad de alta velocidad en las áreas rurales hace que la oferta teórica de programas virtuales sea ineficaz. Consecuentemente, cualquier análisis de la cobertura educativa en Colombia debe integrar métricas de conectividad (penetración de internet y disponibilidad de dispositivos) como elementos significativos, reconociendo que sin una infraestructura digital robusta, la expansión de los programas de contabilidad virtuales corre el riesgo de exacerbar, en lugar de mitigar, las desigualdades educativas regionales.

Por otro lado, la penetración de internet es una restricción estructural —o factor habilitante— que gobierna la expansión y la demanda efectiva de la educación virtual. Galperin (2017) demuestra que las brechas de conectividad en América Latina presentan limitaciones fundamentales en la capacidad de las poblaciones para adoptar servicios digitales, independientemente de la oferta. La investigación académica reciente corrobora esta premisa al vincular el acceso a la banda ancha con las disparidades regionales en la participación en la educación superior y el desarrollo de habilidades digitales (Prieger, 2013).

3. Metodología

Para este estudio se utiliza un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, con base en el análisis de datos secundarios tomados de fuentes oficiales del sistema estadístico del estado colombiano. Su diseño es descriptivo en tanto busca caracterizar el programa de Contaduría Pública en Colombia analizando las condiciones de cobertura e inclusión en el período comprendido entre 2019 y 2024.

Se obtuvo la información directamente de las bases de datos abiertos de las entidades gubernamentales, así:

- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN): contiene la caracterización de la oferta académica de Contaduría Pública: modalidades, duración, número de créditos académicos, lugares de la oferta, acreditación en alta calidad. Asimismo, el comportamiento de la población estudiantil matriculada. También, como parte del proceso de obtención y procesamiento de la información que se publica en los reportes del SNIES, la calidad y veracidad de esta inicia con el reporte que hacen directamente las IES, que a su vez realiza actividades de consolidación y verificación antes de ser cargada vía web a la herramienta HECAA del MEN, desde donde SNIES complementa la información con otras fuentes, valida y audita la información para proceder con la transmisión de los microdatos poblacionales a otros sistemas de información como lo son: el Observatorio Laboral de la

Educación Superior (OLE), el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), y por último la divulgación de los informes propios del SNIES para el público en general. De esta fuente de información se utilizaron datos relacionados con programas activos de contaduría pública, modalidad de oferta, tipo de habilitación o registro calificado, matrícula por año y modalidad.

- Datos abiertos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES): caracterizará la población estudiantil que presenta la prueba estatal Saber Pro como requisito para la obtención del título universitario. Se emplearon las bases de Saber Pro de los estudiantes de contaduría, cuyas variables fueron la ubicación geográfica, la modalidad, el estrato socioeconómico, la pertenencia a población con protección constitucional.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE): aporta los índices de tenencia y uso de internet en Colombia, y su evolución en el tiempo. De esta fuente se toman datos de las encuestas sobre tenencia y uso de internet.

La investigación se estructuró en torno a tres categorías analíticas principales que agrupan varias variables:

- Caracterización del programa de Contaduría Pública, cuyas variables analizadas fueron la modalidad del programa, tipo de habilitación o registro calificado y oferta territorial.
- Cobertura educativa, en la que se consideraron las variables de número de estudiantes matriculados por año, matrícula por modalidad, número de estudiantes que presentan Saber Pro, distribución geográfica de quienes presentan saber pro
- Inclusión educativa, cuyas variables fueron el estrato socioeconómico de los estudiantes, indicadores de tenencia y uso de internet en las regiones, presencia de estudiantes pertenecientes a grupos de especial protección constitucional.

Las bases de datos fueron descargadas de los portales oficiales de las entidades estatales. Se seleccionaron únicamente los registros asociados al programa de contaduría pública. Se realizaron matrices por cada categoría y variable. Posteriormente, se aplicó estadística descriptiva para realizar cálculo de frecuencias, porcentajes y variaciones temporales, gráficos comparativos entre modalidades y años, análisis territorial mediante distribución geográfica de oferta académica y matrículas, contraste de condiciones socioeconómicas y conectividad para evaluar inclusión.

4. Resultados

4.1. Caracterización del programa de Contaduría Pública.

De 2019 a 2024, la oferta de Contaduría Pública se ha centrado en las modalidades presencial, a distancia, virtual e híbrida (presencial-virtual), como puede verse en la tabla 1.

Sin embargo, a través de los años se observa un incremento en la oferta de programas de Contaduría Pública en Colombia, de acuerdo con la información disponible en el SNIES a julio de 2025. Al 2021-2, por su parte, existían 254 programas con registros calificados activos en diferentes modalidades (Sánchez Becerra y Velasco Burgos, 2023), por tanto, se observa un incremento de 21 programas equivalente al 8% en cuatro años.

Tabla 1: Oferta académica de Contaduría Pública (a julio 2025).

Modalidades de la oferta académica					
Naturaleza de las IES	A distancia	Presencial	Presencial-Virtual (híbrido)	Virtual	Total/naturaleza
Oficial	4	61	-	3	68
Privado	14	154	4	35	207
Total/modalidades	18	215	4	38	275

Nota: autores, a partir de reporte del SNIES

En la tabla 2 se muestra la habilitación con que cuentan los programas para ser ofertados, donde se observa que solo el 16% tienen acreditación en alta calidad. En cuanto a los programas acreditados discriminados por modalidad, se observa que el 100% corresponden a la modalidad presencial al cierre del presente trabajo.

Tabla 2: Número de programas de Contaduría Pública con reconocimiento de acreditación en alta calidad y con registro calificado, desglosado por modalidad de oferta académica.

Modalidades de la oferta académica					
Tipo de Reconocimiento	A distancia	Presencial	Presencial-Virtual (híbrido)	Virtual	Total/Reconocimiento
Acreditación de alta calidad		44			44
Registro calificado	18	171	4	38	231
Total/Modalidades	18	215	4	38	275

Nota: autores, a partir de reporte del SNIES a julio de 2025

4.2. Ubicación geográfica de la oferta académica.

La composición porcentual por modalidades académicas no guarda relación con la ubicación geográfica de las ofertas, en razón a que la modalidad presencial, que cuenta con la mayor participación porcentual, concentra el 51.6% del total de la oferta en tan solo seis regiones del país (5 departamentos y Bogotá D.C.), representando ello una limitante en la cobertura del programa en aquellas regiones donde la oferta es escasa, generalmente disponible en las ciudades/municipios capitales.

Ahora bien, al analizar la oferta académica consolidada de todas las modalidades, se evidencia que esta representa el 47.2% en solo 3 regiones (Bogotá D.C., Antioquia y Valle del Cauca), lo que permite inferir que las tres principales ciudades de Colombia son los lugares con la mayor oferta académica de formación profesional en Contaduría Pública en las tres modalidades más representativas (presencial, virtual y a distancia).

Es relevante tener presente que la oferta de virtualidad corresponde a la ubicación física de la sede administrativa de la IES, pero el alcance y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es mediada a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), significando ello que la experiencia de aprendizaje no requiere la conjugación del tiempo y espacio para establecer una interacción de carácter educativo, tal como lo declara el MEN (2025) al tratarse de una modalidad donde prima el uso de las TIC, modalidad que facilita y promueve el acceso a la educación superior sin barreras geográficas.

En la tabla 4 se detalla la distribución geográfica de la oferta del programa de Contaduría Pública en las diferentes modalidades.

Tabla 4: Ubicación geográfica de la oferta académica del programa de Contaduría Pública por modalidades.

Modalidades de la oferta académica						
Departamento/Distrito	A distancia	Presencial	Híbrido Presencial-Virtual	Virtual	Totales	%
Amazonas		1			1	0.4%
Antioquia	2	24	2	5	33	12%
Arauca		1			1	0.4%
Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina	1	1			2	0.7%
Atlántico		13		2	15	5.5%
Bogotá, D.C.	3	46		19	68	24.7%
Bolívar		12		2	14	5.1%
Boyacá		10		1	11	4%
Caldas		1		1	2	0.7%
Casanare	1	3			4	1.5%
Cauca		8			8	2.9%
Cesar		3			3	1.1%
Chocó		1		1	2	0.7%
Córdoba		3	1		4	1.5%
Cundinamarca	1	7			8	2.9%
Guainía		1			1	0.4%
Huila	1	5			6	2.2%
La Guajira		2			2	0.7%
Magdalena		5			5	1.8%
Meta	1	5			6	2.2%
Nariño	2	4			6	2.2%
Norte de Santander	1	5			6	2.2%
Putumayo		2			2	0.7%
Quindío		3			3	1.1%
Risaralda	1	4	1		6	2.2%
Santander	1	11		4	16	5.8%
Sucre		3		1	4	1.5%
Tolima	2	5			7	2.6%
Valle del Cauca	1	26		2	29	10.5%
Totales	18	215	4	38	275	

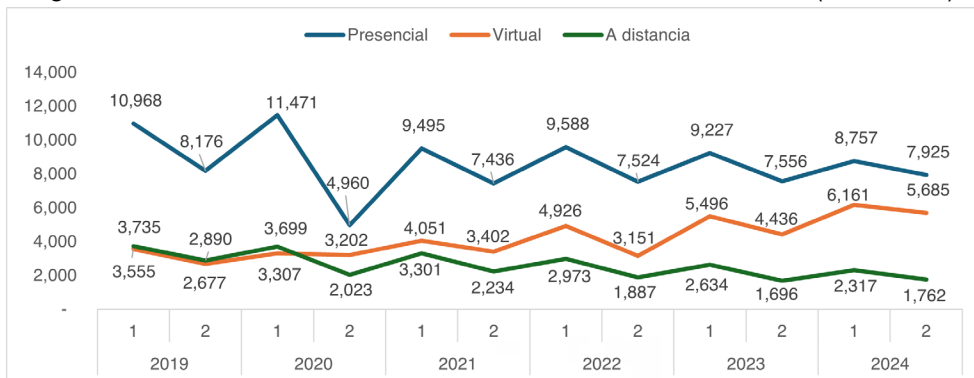
Nota: autores, a partir de reporte del SNIES a julio de 2025

4.3. Población estudiantil de Contaduría Pública por modalidades académicas

La gráfica 1 muestra el número de matriculados en las diferentes modalidades, donde se evidencia que la modalidad presencial es la que tradicionalmente se ha ofertado en el país, y que por excelencia han elegido los estudiantes. Sin embargo, es evidente el impacto de la pandemia del Covid-19, periodo en el cual las matrículas presentaron una disminución del 56.8%. Por otro lado, la tendencia en las matrículas se muestra relativamente estable a partir de 2020-2 a 2024-2 en el promedio de 8.052 estudiantes matriculados por periodo académico.

En lo que respecta a la modalidad a distancia, se observa que cada vez es menos atractiva para los estudiantes. La pandemia también afectó las matrículas en esta modalidad cayendo las matrículas en el periodo 2020-2. De manera consolidada se presenta una disminución del 38.4% en el periodo analizado.

Figura 1: Total de estudiantes matriculados en Contaduría Pública (2019-2024).



Nota: autores, a partir de reporte del SNIES a octubre de 2025

Por su parte, la modalidad virtual tiene una tendencia progresiva en las matrículas. Es resaltable la tendencia creciente de manera consolidada las matrículas de esta modalidad, en contraste con las otras modalidades con tendencias inversas. Puede inferirse el nivel de cobertura que la modalidad virtual brinda a partir del crecimiento constante en el número de estudiantes matriculados, con la premisa que esta modalidad no requiere desplazamiento a las instalaciones de las universidades, solo requiere acceder a las tecnologías de la información y la comunicación, llegando así la oferta académica de Contaduría Pública a diferentes regiones del país donde no hay presencia de IES públicas ni privadas.

En este contexto, se articula el análisis de las matrículas de la modalidad virtual con los niveles de cobertura del servicio de internet en los hogares colombianos de la tabla 5, lo cual tiene una relación directa dadas las particularidades técnicas de la educación virtual.

Tabla 5: Indicadores de tenencia y uso de internet en hogares colombianos (2019 Vs 2023).

Departamentos	Año 2019	Año 2023	Variación puntos %
Amazonas	9.9%	29.1%	19.2%
Antioquia	59.0%	70.6%	11.6%
Arauca	25.8%	36.7%	10.9%
Atlántico	50.1%	59.1%	9.0%
Bogotá D.C.	74.9%	77.4%	2.5%
Bolívar	30.9%	48.8%	17.9%
Boyacá	35.5%	61.1%	25.6%
Caldas	46.3%	60.3%	14.0%
Caquetá	38.7%	67.9%	29.2%
Casanare	39.3%	48.6%	9.3%
Cauca	30.8%	44.9%	14.1%
Cesar	35.7%	58.4%	22.7%
Chocó	16.6%	18.0%	1.4%
Córdoba	28.7%	44.7%	16.0%
Cundinamarca	48.7%	68.0%	19.3%
Guainía	16.1%	46.6%	30.5%

Departamentos	Año 2019	Año 2023	Variación puntos %
Guaviare	24.6%	45.0%	20.4%
Huila	36.1%	67.7%	31.6%
La Guajira	21.0%	29.4%	8.4%
Magdalena	36.9%	57.5%	20.6%
Meta	55.2%	75.3%	20.1%
Nariño	36.8%	54.2%	17.4%
Norte de Santander	45.1%	55.1%	10.0%
Putumayo	18.7%	50.6%	31.9%
Quindío	57.9%	71.0%	13.1%
Risaralda	66.6%	66.4%	-0.2%
San Andrés	18.8%	40.6%	21.8%
Santander	60.0%	66.4%	6.4%
Sucre	23.1%	42.2%	19.1%
Tolima	51.0%	62.8%	11.8%
Valle del Cauca	69.4%	77.7%	8.3%
Vaupés	2.0%	10.1%	8.1%
Vichada	5.2%	9.3%	4.1%
Total Nacional	51.9%	63.9%	12.0%

Nota: autores a partir de los boletines técnicos del DANE (2019-2023)

Obsérvese el avance que ha presentado el país en los indicadores de uso del internet en el periodo 2019-2023, donde Risaralda es el único departamento que a pesar de contar con un nivel del 66.6% en el 2019, decreció en -0.2% en la medición de 2023; en contraste con los demás departamentos que evidencian avances significativos en la tenencia y uso del internet en los hogares colombianos, especialmente en departamentos cuyas economías e infraestructuras no se destacan, pero los avances en el uso del internet reflejan tasas crecientes entre 2019-2023 por encima del 20%, tales como Caquetá (29.2%), Guainía (30.5%), Guaviare (20.4%) y Putumayo (31.9%).

4.4. Análisis de las Pruebas Saber Pro por modalidad académica y estrato socio-económico.

A partir de los reportes con los resultados de las pruebas Saber Pro emitidos por DataIcfes, se logra establecer la población estudiantil que se encuentra en la etapa final del proceso de formación en el programa de Contaduría Pública, específicamente quienes se encuentran en el 75% o más de avance en el plan de estudios, toda vez que ello hace parte del requisito legal por parte del ICFES para que un estudiante pueda presentar las pruebas Saber Pro, siendo esta prueba estatal uno de los requisitos de grado que cada IES establece con base en la autonomía universitaria otorgada por la normatividad propia de la educación superior en Colombia.

En concordancia con lo anterior, se observa el comportamiento del número de estudiantes de Contaduría Pública en las diferentes modalidades académicas segmentados por estrato socioeconómico, en el periodo 2019-2024, donde llama la atención la disminución poblacional en 53.4% y 39% en las modalidades a distancia y presencial respectivamente; mientras que en la modalidad virtual el comportamiento representó un incremento del 403.3%, donde vale resaltar que entre el 82% y el 94% de la población corresponden a los estratos socio-económicos 1, 2 y 3, lo

cual evidencia de manera significativa los niveles de inclusión y cobertura de esta modalidad dadas las condiciones particulares de la modalidad.

Tabla 6: Población estudiantil de Contaduría Pública que presentaron la prueba Saber Pro, por estrato socioeconómico y modalidades (2019-2024).

Modalidades académicas								
Año	Rangos de estratosocio-económico	Distancia (cantidad - %)		Virtual (cantidad - %)		Presencial (cantidad - %)		Total general
2019	1, 2 y 3	5,984	90%	320	82%	12,654	88%	18,958
	4, 5 y 6	279	4%	46	12%	900	6%	1,225
	No reporta estrato	366	6%	26	7%	887	6%	1,279
	Total 2019	6,629	100%	392	100%	14,441	100%	21,462
2020	1, 2 y 3	4,903	94%	507	88%	11,159	92%	16,569
	4, 5 y 6	184	4%	48	8%	723	6%	955
	No reporta estrato	125	2%	20	3%	227	2%	372
	Total 2020	5,212	100%	575	100%	12,109	100%	17,896
2021	1, 2 y 3	4,912	93%	838	87%	11,383	92%	17,133
	4, 5 y 6	178	3%	82	9%	643	5%	903
	No reporta estrato	183	3%	43	4%	405	3%	631
	Total 2021	5,273	100%	963	100%	12,431	100%	18,667
2022	1, 2 y 3	3,257	94%	1,190	90%	10,122	93%	14,569
	4, 5 y 6	116	3%	87	7%	472	4%	675
	No reporta estrato	105	3%	50	4%	313	3%	468
	Total 2022	3,478	100%	1,327	100%	10,907	100%	15,712
2023	1, 2 y 3	3,750	93%	1,559	91%	10,689	92%	15,998
	4, 5 y 6	129	3%	90	5%	574	5%	793
	No reporta estrato	159	4%	67	4%	417	4%	643
	Total 2023	4,038	100%	1,716	100%	11,680	100%	17,434
2024	1, 2 y 3	2,955	96%	1,855	94%	8,266	94%	13,076
	4, 5 y 6	98	3%	92	5%	439	5%	629
	No reporta estrato	39	1%	26	1%	107	1%	172
	Total 2024	3,092	100%	1,973	100%	8,812	100%	13,877
Variación % de estudiantes en 6 años		-53.4% ↓		403.3% ↑		-39.0% ↓		

Nota: autores, a partir de reporte del ICFES a agosto de 2025

Tabla 7: Variaciones porcentuales por ubicación geográfica de estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro (2019-2024).

Departamento	Distancia	Virtual	Presencial
Amazonas	-71%	100%	86%
Antioquia	-47%	277%	-31%
Arauca	-77%	267%	-97%
Atlántico	-22%	29%	-37%
Bogotá	-60%	629%	-50%
Bolívar	-66%	175%	-34%
Boyacá	-57%	2200%	-39%
Caldas	-51%	26%	-40%
Caquetá	-88%	350%	-63%
Casanare	-66%	1100%	67%
Cauca	-43%	533%	-49%
Cesar	50%	3700%	-19%
Choco	-96%	100%	26%

Departamento	Distancia	Virtual	Presencial
Cordoba	-64%	500%	-38%
Cundinamarca	-48%	845%	-41%
Guainía	-88%	0%	0%
Guaviare	-61%	100%	0%
Huila	-65%	4400%	-25%
La guajira	-20%	1000%	-52%
Magdalena	-10%	775%	-57%
Meta	-44%	1667%	-4%
Nariño	-22%	282%	-62%
Norte Santander	-10%	1200%	-14%
Putumayo	-59%	6%	600%
Quindío	-76%	467%	-19%
Risaralda	-68%	1450%	-44%
San Andrés	-61%	400%	-40%
Santander	-50%	328%	-43%
Sucre	-85%	100%	-29%
Tolima	-47%	450%	-46%
Valle	-55%	174%	-31%
Vaupés	-61%	0%	0%
Vichada	-100%	100%	300%
Total general	-53% ↓	403% ↑	-39% ↓

Nota: autores, a partir de reporte del ICFES a agosto de 2025

Se infiere entonces altas tasas de inclusión y cobertura social para las poblaciones lejanas donde no llega el servicio público de educación superior en modalidades a distancias ni presencial, como también para los estratos socioeconómicos bajos (ver tabla 6 y 7). De esta última llama fuertemente la atención los incrementos en los porcentajes superiores al 500% en la modalidad virtual en contraste con las decrecientes cifras de las modalidades tradicionales (presencial y a distancia); exhibiendo que ningún departamento detallados en la tabla 7, presentó disminución poblacional estudiantil en la modalidad virtual, por el contrario arrojan tasas crecientes de estudiantes especialmente en las regiones del país en donde históricamente el acceso al servicio del internet eran limitadas. La modalidad muestra un incremento consolidado del 403.3% entre 2019-2024

4.5. Población que gozan de especial protección constitucional

A partir de la Constitución Política de Colombia, y en consideración a la diversidad demográfica del país, es un mandato normativo que las instituciones de educación superior y demás entidades públicas y privadas caractericen la población estudiantil, información altamente significativa para identificar el alcance y los niveles de inclusión y cobertura de la población con especial protección constitucional en los programas de educación superior.

En este sentido, se procedió con la caracterización de la población según su auto reconocimiento al momento de su inscripción en la prueba (ver tabla 8), lo cual se complementa su análisis con su peso porcentual frente al total de estudiantes que presentaron la prueba, con lo cual se puede inferir el alcance de inclusión y equidad para el acceso a la profesionalización en Contaduría Pública, toda vez que, aunque los porcentajes no superan el 5% en ninguno de los años analizados, sí refleja la

intencionalidad y deseo de las poblaciones por formarse a nivel profesional y las bondades de ello en términos de crecimiento y desarrollo de sus comunidades.

Tabla 8: Caracterización de con especial protección constitucional, por modalidad (2021-2024).

Modalidades académicas						
Año	Poblaciones	Distancia	Virtual	Presencial	Total general	% población especial
2021	Afrodescendientes	78	16	288	382	3.8%
	Indígenas	45	14	158	217	
	Ninguno	5,114	922	11,921	17,957	
	Otros	32	10	47	89	
	Raizal	4	1	17	22	
	Total general	5,273	963	12,431	18,667	
2022	Afrodescendientes	46	37	312	395	4.9%
	Indígenas	41	16	165	222	
	Ninguno	3,347	1,262	10,352	14,961	
	Otros	41	10	67	118	
	Raizal	3	2	11	16	
	Total general	3,478	1,327	10,907	15,712	
2023	Afrodescendientes	58	32	291	381	4.2%
	Gitanos	1		3	4	
	Indígenas	44	30	149	223	
	Ninguno	3,887	1,639	11,175	16,701	
	Otros	44	11	51	106	
	Total general	4,038	1,716	11,680	17,434	
2024	Afrodescendientes	44	29	139	212	3.0%
	Gitanos	2			2	
	Indígenas	31	22	88	141	
	Ninguno	2,999	1,915	8,545	13,459	
	Otros	13	6	38	57	
	Total general	3,092	1,973	8,812	13,877	

Nota: autores, a partir de reporte del ICFES a agosto de 2025

Tabla 9: Población estudiantil de Contaduría Pública que reportaron alguna discapacidad en las pruebas Saber Pro (2019-2024).

Modalidades				
Año	Distancia	Virtual	Presencial	Totales por año
2019	19	1	26	46
2020	21	2	29	52
2021	Sin datos			
2022	17	9	37	63
2023	8	8	31	47
2024	12	10	39	61
Totales por modalidades	77	30	162	269

Nota: autores, a partir de Datalcfes 2024

5. Discusión

El análisis de la oferta del programa de Contaduría Pública en Colombia exhibe

que, aunque existen cuatro modalidades académicas, la modalidad híbrida es la que presente el menor número de estudiantes matriculados en el periodo de tiempo analizado, por lo tanto no fue considerado en los análisis comparativos por el bajo número de estudiantes matriculados (535 estudiantes) entre 2022-2024. En cuanto a la modalidad a distancia, esta presenta una fuerte disminución poblacional reflejada en la variación del -38.4% en las matrículas entre 2019-2024, y del -53.4% en los estudiantes que presentan la prueba Saber Pro; de igual forma se identifica que la modalidad presencial es por excelencia la que presenta el mayor número de estudiantes por la cobertura geográfica de la oferta académica y la cantidad de programas activos (215 que equivalen al 78%), donde la tendencia en las matrículas presentan una variación del -12.9% y la población que presentó las pruebas Saber Pro en -39%.

Por otro lado, se evidencia que la profesión de la contaduría pública sigue siendo atractiva para los estudiantes, pues se observa que la población estudiantil matriculada de las tres modalidades presentó un incremento consolidado del 3.9%. Esto denota que la profesión sigue siendo percibida como importante en el contexto nacional en términos de solución de problemas sociales, así como un medio de inclusión laboral para los futuros profesionales, lejos de las “predicciones” que hacen, entre otros, el Foro Económico Mundial (World Economic Forum, 2025).

Otro asunto relevante de los resultados es que la modalidad virtual tuvo un incremento del 9.0%, mientras que distancia y presencial arrojan decrementos del 3.8% y 1.3% respectivamente. En cuanto al comportamiento de los estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro, la modalidad virtual refleja un incremento del 403.3% en contraste con la modalidad presencial con una disminución del 39% y en distancia la variación negativa fue del 53.4%.

Aunado a lo anterior, las tasas de tenencia y uso del servicio de internet es otra medición que infiere la relación entre el nivel de acceso a los servicios digitales/virtuales (incluida la educación superior), y la oferta académica virtual. Prueba de ello es el alcance geográfico que tiene la virtualización al no existir fronteras físicas, por el contrario, facilita a las regiones más apartadas el acceso a la educación formal profesional en Contaduría Pública, tal como lo refleja en el aumento en las tasas de tenencia y uso del internet por departamento. Por tanto, este factor se correlaciona con las tasas de crecimiento de la modalidad virtual dadas sus características favorables para acceder a la educación superior.

De este crecimiento en el uso de internet, se logra establecer una relación con el incremento de la población estudiantil de la modalidad virtual, la cual muestra un aumento del 59% en el mismo periodo de comparación 2019-2023, pasando de 6.232 estudiantes matriculados en 2019, a 9.932 estudiantes en 2023 a nivel nacional. Aunado a lo anterior, se correlaciona igualmente con el número de estudiantes en su etapa final de formación profesional que presentaron las Pruebas Saber Pro, en donde la modalidad virtual nuevamente refleja un incremento del 403.3% en el periodo 2019-2024.

Esto tiene unas implicaciones prácticas para las IES que ofertan el programa de Contaduría Pública en la medida en que no pueden ser ajenas a las tendencias de las preferencias que están mostrando los estudiantes por las modalidades, ya sea porque quieran concentrar sus estrategias para diferenciarse de las tendencias del mercado, o porque quieran diversificar su portafolio de ofertas más allá de la modalidad tradicional dominante.

Hay un prejuicio según el cual muchas IES no ven la virtualidad como una opción

porque lo relacionan con la baja calidad. Sin embargo, los resultados de las pruebas Saber Pro indican que, si bien la modalidad presencial mantiene puntajes globales ligeramente superiores, las diferencias con la modalidad virtual no son significativas (rangos de 139-143 vs 137-141 puntos respectivamente). Esto se alinea con el “fenómeno de la no diferencia significativa” argumentada en los trabajos de Means et al. (2013), donde exponen que el medio de instrucción no es el único impulsor de los resultados, sino el diseño instruccional riguroso. No obstante, la modalidad a distancia presenta los resultados más bajos, lo cual abre un debate reflexivo sobre el abordaje pedagógico y la estructura curricular de esta modalidad en particular, que parece no estar logrando el desarrollo esperado de las competencias genéricas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adicionalmente, esta tendencia sugiere una respuesta efectiva a las exigencias de la Cuarta Revolución Industrial y la necesidad de desarrollar nuevas habilidades digitales en los profesionales contemporáneos de la disciplina contable, como argumentan Tsiligiris y Bowyer (2021). La modalidad virtual trasciende las barreras geoespaciales, facilitando el acceso a la educación superior en regiones marginadas del país con un aumento significativo en las tasas de uso de internet, lo cual complementa la infraestructura de conectividad digital como un factor facilitador clave para la oferta académica en la modalidad virtual, especialmente en los contextos de inclusión (estratos socioeconómicos bajos) y de cobertura poblacional.

Por otro lado, desde la perspectiva de la inclusión, la sobre representación de estudiantes de estratos socioeconómicos bajos (1 a 3) en los programas virtuales (entre 82% y 94% de la población) apoya la noción de que esta modalidad actúa como un mecanismo compensatorio para la equidad. Sin embargo, este escenario sugiere una “inclusión condicional” (Rodríguez-Hernández et al., 2020), donde el acceso a la educación digital requiere sistemas de apoyo equitativos que mitiguen las desventajas preexistentes, como la persistencia de una “brecha digital de segundo nivel” relacionada con habilidades y uso efectivo de la tecnología, más allá del simple acceso físico a internet.

Así, la modalidad virtual se posiciona como una vía efectiva para ampliar la cobertura y fomentar la inclusión social y regional en la formación profesional en Contaduría Pública en Colombia. Los resultados desafían la percepción de una calidad inferior en el proceso formativo de la modalidad virtual, pero también resaltan la necesidad de revisar y reflexionar sobre la modalidad a distancia. Futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de las competencias específicas de la Contaduría Pública y las estrategias pedagógicas en cada modalidad académica, orientado a la comprensión más completa de la calidad educativa. En esta misma línea como futura área de estudio se considera una profundización con enfoque investigativo, analizar el desempeño de los profesionales de la contaduría pública en el sector empresarial público y privado a partir de la inclusión laboral y el impacto en la movilidad social.

6. Conclusiones

La modalidad virtual contribuye significativamente a la inclusión y cobertura de la educación superior en el programa de Contaduría Pública en Colombia, lo cual se evidencia a través de varios indicadores clave analizados en el periodo 2019-2024. Entre los principales hallazgos se observa el aumento en la oferta de programas y en las matrículas en la modalidad virtual. A pesar de que la modalidad presencial

concentra la mayor oferta, la modalidad virtual ha mostrado un crecimiento progresivo en el número de estudiantes matriculados (9.0%) y un incremento excepcional en la población que presentó las pruebas Saber Pro (403.3%).

En cuanto al perfil socioeconómico en el contexto inclusivo, la población estudiantil en la modalidad virtual proviene predominantemente de estratos socioeconómicos bajos (estratos 1, 2 y 3), lo que demuestra su papel como mecanismo de acceso para poblaciones que enfrentan barreras geográficas y económicas para el acceso a la educación superior en el programa de Contaduría Pública en Colombia. Desde la perspectiva de la cobertura digital, el crecimiento de la modalidad virtual se relaciona directamente con el aumento en 12% a nivel nacional en las tasas de tenencia y uso del internet entre 2019 y 2023, facilitando así la llegada de la oferta educativa a regiones apartadas del país.

El presente trabajo representó retos no solo en el análisis de la gran cantidad de datos, sino en su obtención. En este aspecto, cabe resaltar, para el desarrollo del estudio, la imposibilidad de acceder a la información histórica de la oferta de programas de contaduría pública en el rango de tiempo analizado, toda vez que la fuente de información SNIES entrega los datos actualizados a la fecha de consulta (julio de 2025), lo cual no permitió homogenizar el análisis con el rango de tiempo definido en el alcance del presente documento (2019 hasta 2024) para establecer el promedio de estudiantes nuevos matriculados cada año y su evolución.

Así mismo, en el análisis del presente trabajo no fue posible acceder a la caracterización de los estudiantes en la etapa de matriculados, debido a la reserva y confidencialidad de esta información por parte de las universidades; sin embargo, dicha información fue obtenida desde los reportes emitidos por el ICFES, entidad de carácter pública que propende por la caracterización de los estudiantes al momento de la inscripción para la presentación de la prueba estatal Saber Pro.

Finalmente, el estudio concluye que la modalidad virtual es una herramienta poderosa para la democratización de la educación superior en Colombia, pero su éxito a largo plazo dependerá de un mayor enfoque en la superación de las brechas digitales de segundo nivel (habilidades y uso efectivo) y el diseño de políticas de apoyo equitativo.

Referencias

- Akpen, C. N., Asaolu, S., Atobatele, S., Okagbue, H. y Sampson, S. (2024). Impact of online learning on student's performance and engagement: a systematic review. *Discover Education*, 3(1), pp. 205. doi: <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0>
- Baig, M. I., Shuib, L. y Yadegaridehkordi, E. (2022). E-learning adoption in higher education: A review. *Information Development*, 38(4), pp. 570–588. doi: <https://doi.org/10.1177/02666669211008224>
- Becker, S. O. y Woessmann, L. (2024). Education and Socioeconomic Development During the Industrialization. En C. Diebolt y M. Hauptert (Eds.), *Handbook of Cliometrics* (pp. 459–479). Springer International Publishing. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-35583-7_75
- Boyle, E. S., Burger, M. y Mazumder, R. (2025). Staring into the abyss: Does accounting face a looming enrollment crisis? *Journal of Accounting Education*, 71, pp. 100967. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2025.100967>

- Castaño Ríos, C. E. y Patiño Jacinto, R. A. (2025). ¿Cuál es el estado de la demanda del programa de contaduría pública en Colombia? Análisis de datos 2017-2023. *Proyecciones*, 20, pp. 038. doi: <https://doi.org/10.24215/26185474e038>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R. y Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34(4), pp. 2609–2660. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Finn, G. M., Tai, J. y Nadarajah, V. D. (2025). Inclusive assessment in health professions education: Balancing global goals and local contexts. *Medical Education*, 59(1), pp. 88–96. doi: <https://doi.org/10.1111/medu.15535>
- Galperin, H. (2017). Why Are Half of Latin Americans Not Online? A Four-Country Study of Reasons for Internet Non-Adoption. *International Journal of Communication*, 11, pp. 3332–3354. Recuperado de <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/6287>
- Graham, L. J. (2023). What is inclusion... and what is it not? En L. J. Graham (Ed.), *Inclusive Education for the 21st Century* (pp. 18–37). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781003350897-3>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. y Bond, M. A. (2024). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. En T. Martindale, T. B. Amankwatia, L. Cifuentes, y A. A. Piña (Eds.), *Handbook of Research in Online Learning* (pp. 511–522). Brill. doi: https://doi.org/10.1163/9789004702813_021
- ICFES. (2024). *Datalcfes: Repositorio de datos abiertos del Icfes. 04.Saber11* [Conjunto de datos]. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/investigaciones/data-icfes>
- Krischler, M., Powell, J. J. W. y Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), pp. 632–648. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- López Gama, H., Recio Reyes, R. G. y Martínez López, E. I. (2016). *Análisis de la matrícula de la licenciatura en Contaduría Pública y los retos que enfrenta la Universidad Autónoma de San Luis Potosí* [Ponencia]. XIX Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas, Ciudad de México, México. Recuperado de <https://apcam.org.mx/wp-content/uploads/2024/01/PONENCIA-55-UASLP-Rio-Verde-141.pdf>
- McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), pp. 645–665. doi: <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1043237>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. y Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record*, 115(3), pp. 1–47. doi: <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Mellor, W. y Skilbeck, M. (2000). *Education for All 2000 Assessment: global synthesis*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120058>

- MEN. (2025). *Glosario*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES*. Autor Bogotá. Recuperado de <https://snies.mineducacion.gov.co/portal>
- Prieger, J. E. (2013). The broadband digital divide and the economic benefits of mobile broadband for rural areas. *Telecommunications Policy*, 37(6), pp. 483–502. doi: <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2012.11.003>
- Qvortrup, A. y Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), pp. 803–817. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rodríguez-Hernández, C. F., Cascallar, E. y Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29, pp. 100305. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
- Sánchez Becerra, C. A. y Velasco Burgos, B. M. (2023). Contaduría pública en Colombia: estado de la oferta académica. *Aglala*, 14(1), pp. 149–159. Recuperado de <https://revistas.uninunez.edu.co/index.php/aglala/en/article/view/2341>
- Sangster, A., Stoner, G. y Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), pp. 431–562. doi: <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>
- Tirado-Morueta, R., Mendoza-Zambrano, D. M., Aguaded-Gómez, J. I. y Marín-Gutiérrez, I. (2017). Empirical study of a sequence of access to Internet use in Ecuador. *Telematics and Informatics*, 34(4), pp. 171–183. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.12.012>
- Tsiligiris, V. y Bowyer, D. (2021). Exploring the impact of 4IR on skills and personal qualities for future accountants: a proposed conceptual framework for university accounting education. *Accounting Education*, 30(6), pp. 621–649. doi: <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1938616>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. España. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- van Deursen, A. J. y van Dijk, J. A. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), pp. 354–375. doi: <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>
- Walker, M. (2019). The achievement of university access: Conversion factors, capabilities and choices. *Social Inclusion*, 7(1), pp. 52–60. doi: <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1615>
- Wanti, M., Wesselink, R., Biemans, H. y Brok, P. d. (2022). Determining factors of access and equity in higher education: A systematic review. *Equity in Education & Society*, 1(2), pp. 279–296. doi: <https://doi.org/10.1177/27526461221092429>
- Woodcock, S. y Anderson, J. (2025). Conceptions to classrooms: The influence of teacher knowledge on inclusive classroom practice. *International Journal of Educational Research Open*, 8, pp. 100412. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100412>

World Economic Forum. (2025). *The Future of Jobs Report 2025*. Recuperado de <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025>

Wu, J. (2025). E-Learning Management Systems in Higher Education: Features of the Application at a Chinese vs. European University. *Journal of the Knowledge Economy*, 16(1), pp. 5025–5055. doi: <https://doi.org/10.1007/s13132-024-02159-6>