



---

# APORTES TEÓRICOS SOBRE EL CRÉDITO EDUCATIVO EN COLOMBIA

## UNA MIRADA AL ICETEX EN SUS 70 AÑOS

---







---

**APORTES TEÓRICOS SOBRE  
EL CRÉDITO EDUCATIVO  
EN COLOMBIA**

UNA MIRADA AL ICETEX  
EN SUS 70 AÑOS

---



---

# APORTES TEÓRICOS SOBRE EL CRÉDITO EDUCATIVO EN COLOMBIA

UNA MIRADA AL ICETEX  
EN SUS 70 AÑOS

---



Aportes teóricos sobre el crédito educativo en Colombia : una mirada al ICETEX en sus 70 años. -- Bogotá : Universidad Cooperativa de Colombia : ICETEX : Universidad de Santander, ©2022.

p. 240

Contiene referencias bibliográficas. -- Idioma: texto en español con resumen en inglés.

ISBN 978-958-760-359-0 (impreso) -- 978-958-760-360-6 (pdf)

1. Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior - Investigaciones  
2. Crédito educativo - Investigaciones - Colombia - Siglos XX-XXI 3. Educación superior - Investigaciones - Colombia - Siglos XX-XXI 4. Acceso a la educación - Investigaciones - Colombia - Siglos XX-XXI  
5. Política educativa - Investigaciones - Colombia - Siglos XX-XXI

CDD: 378.36209861 ed. 23

CO-BoBN- a1089550

## Aportes teóricos sobre el crédito educativo en Colombia: una mirada al ICETEX en sus 70 años

© Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) y Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, abril del 2022

© Deicy Villalba Rey, Diana Monsalve Morales, Isabel Hernández Arteagal, Sandra Milena Serrano Mora, César Augusto Bautista Hernández, Julieth Andrea Zapata Ortiz, Swamy Satyananda Rojas Cardozo, Renato Zambrano Cruz, Ángela María Martínez Chaparro, Elsa María Pérez, Jorge Alejandro Obando Bastidas, David Andrés Galeano González, Andrés Felipe Mena, Camilo Andres Morales, Sol Alejandra Calderón Patiño, Cirly Uribe Ochoa, Eduardo Andrés Calderón Marengo, Camilo Andrés Garzón Correa, Melisa López Hernández, Óscar Yesid Céspedes Gutiérrez, Adry Liliana Manrique Lagos, Marcos Fabián Herrera y Manuel Medardo Montero Cádiz

**ISBN (impreso): 978-958-760-359-0 ISBN (pdf): 978-958-760-360-6 DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603606>**

IVÁN DUQUE MÁRQUEZ  
**Presidente de la República**

MARÍA VICTORIA ANGULO GONZÁLEZ  
**Ministra de Educación Nacional**

MANUEL ESTEBAN ACEVEDO JARAMILLO  
**Presidente ICETEX**

### Junta Directiva

JOSÉ MAXIMILIANO GÓMEZ TORRES  
**Viceministro de Educación Superior  
Presidente Junta Directiva**

MARITZA RONDÓN RANGEL  
**Representante Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)  
Rectora Universidad Cooperativa de Colombia**

JAIME ERNESTO DÍAZ ORTIZ  
**Representante Consejo Nacional de Acreditación (CNA)**

JOSÉ FERNANDO ECHEVERRY MURILLO  
**Representante Universidades Públicas  
Rector Universidad del Quindío**

JUAN CAMILO MONTOYA BOZZI  
**Representante Universidades Privadas  
Rector Universidad Autónoma de Bucaramanga**

SALOMÓN ANDRÉS SANABRIA CHACÓN  
**Representante de los Gobernadores  
Gobernador de Yopal**

MIGUEL ÁNGEL MORENO SUÁREZ  
**Representante de los Alcaldes  
Alcalde del Municipio de Floridablanca**

### Fondo editorial UCC

JULIÁN PACHECO MARTÍNEZ  
**Director Nacional Editorial**

DANIEL URQUIJO MOLINA  
**Especialista en Gestión Editorial**

CAMILO MONCADA MORALES  
**Especialista en Producción Editorial (libros)**

ANDRÉS FELIPE ANDRADE CAÑON  
**Especialista en Producción Editorial (revistas)**

CLAUDIA CAROLINA CAICEDO BAQUERO  
**Analista editorial**

### Proceso editorial

DIEGO ABELLO RICO  
**Diseñador y diagramador**

CLAUDIA RODRÍGUEZ  
**Diseñadora de gráficas**

MARÍA CAROLINA OCHOA  
**Correctora de estilo y pruebas**

ICETEX  
**Fotografías**

Impreso en Bogotá, Colombia.  
Depósito legal según el Decreto 460 de 1995.

A Isabel Hernández Arteaga  
*In memoriam*



## Resumen

Este libro es el primer tomo resultado de investigación del convenio entre la Universidad Cooperativa de Colombia y el ICETEX, en conmemoración de los 70 años de experiencia de esta última institución. Este volumen se propone fomentar, desde la perspectiva teórica y la interpretación de datos, una lectura contextualizada sobre el crédito educativo en Colombia a partir de la caracterización del ICETEX y su relación con las políticas educativas y sociales de Colombia, así como una reflexión crítica sobre los retos y las demandas que implica el acceso al crédito educativo en condiciones de desigualdad social, precarización laboral y vulnerabilidad socioeconómica en Colombia. Este libro está compuesto por ocho capítulos que reflexionan en torno a las actitudes, los retos y las concepciones frente al crédito educativo en Colombia; el impacto de la deuda en la salud mental de los beneficiados; las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de los servicios ofrecidos por el ICETEX, así como su historia y la jurisprudencia emanada en su trasegar institucional. Es desde una mirada multidisciplinar, en la cual confluyen áreas como la historia, el derecho, la psicología, la economía, la administración y las ciencias de la educación, que se inaugura una vertiente de estudios en torno al crédito educativo en Colombia; se estudia y valora el fomento de la educación superior y su incidencia en la calidad de vida de sus usuarios, fin último de las políticas de acceso, inclusión y permanencia de los actores sociales en el sistema de la educación en Colombia.

**Palabras clave:** acceso a la educación, crédito educativo, educación superior, historiografía, ICETEX, política educacional.

## Abstract

This book is the first volume resulting from the research of the agreement between Universidad Cooperativa de Colombia and ICETEX, in commemoration of the 70 years of experience of the latter institution. This volume aims to promote, from a theoretical perspective and data interpretation, a contextualized reading of education credit in Colombia based on the characterization of ICETEX and its relationship with educational and social policies in Colombia, as well as a critical reflection on the challenges and demands involved in access to education credit in conditions of social inequality, job insecurity, and socioeconomic vulnerability in Colombia. This book is composed of eight chapters that reflect on the attitudes, challenges, and conceptions regarding education credit in Colombia; the impact of debt on the mental health of beneficiaries; the strengths, weaknesses, opportunities, and threats of the services offered by ICETEX, as well as its history and the jurisprudence emanating from its institutional history. It is from a multidisciplinary perspective, in which areas such as history, law, psychology, economics, administration, and educational sciences converge, that a new line of studies on education credit in Colombia is inaugurated. The promotion of higher education and its impact on the quality of life of its users — the ultimate goal of the policies of access, inclusion, and permanence of social actors in the education system in Colombia — are studied and valued.

**Keywords:** Access to education, education credit, higher education, historiography, ICETEX, educational policy.

# Contenido

## 1

Introducción  
-11-  
Equipo investigador

## 2

Actitudes frente a los créditos educativos:  
una tarea pendiente en Colombia  
-19-  
Deicy Villalba Rey, Diana Monsalve Morales

## 3

Retos y oportunidades en el acceso a la  
educación superior en Colombia  
-47-  
Isabel Hernández Arteaga, Sandra Milena Serrano Mora,  
César Augusto Bautista Hernández

## 4

Concepciones frente al crédito educativo desde el  
acceso y la permanencia en la educación superior  
-77-  
Julieth Andrea Zapata Ortiz, Swamy Satyananda Rojas Cardozo,  
Isabel Hernández Arteaga

## 5

Efectos de la deuda y el crédito educativo en la  
salud mental de los beneficiarios:  
una revisión de la literatura  
-107-  
Renato Zambrano-Cruz,  
Ángela María Martínez-Chaparro

## 6

DOFA de los créditos educativos  
del ICETEX  
-137-  
Elsa María Pérez, Jorge Alejandro Obando Bastidas,  
David Andrés Galeano González,  
Andrés Felipe Mena, Camilo Andrés Morales

## 7

Entre memoria institucional y  
análisis de contexto:  
un balance historiográfico del ICETEX  
-163-  
Sol Alejandra Calderón Patiño, Cirly Uribe Ochoa

## 8

Evolución normativa del ICETEX:  
garantizando la educación superior colombiana  
-181-  
Eduardo Andrés Calderón Marengo, Camilo Andrés Garzón Correa,  
Melisa López Hernández, Óscar Yesid Céspedes Gutiérrez

## 9

El crédito educativo y sus  
necesarias transformaciones  
-203-  
Adry Liliana Manrique Lagos, Marcos Fabián Herrera,  
Manuel Medardo Montero Cádiz

## 10

Conclusiones  
-221-  
Equipo investigador

## 11

Grupo investigador  
-227-





## Introducción

---

### Introduction



## Equipo investigador

El crédito educativo y sus impactos en el desarrollo educativo, social y económico de los países hacen parte de un tópico de investigación que cada vez cobra más relevancia en el mundo y, por supuesto, en Colombia. En los últimos años, el país ha asistido a debates en contextos académicos y sociales en los cuales la triangulación entre acceso, calidad y permanencia en la educación superior implica cada vez más una reflexión profunda sobre el crédito educativo como herramienta para que más jóvenes del país puedan acceder a una educación superior de calidad.

En el contexto de esta reflexión, el análisis sobre el crédito educativo implica asumir (debido a sus aristas e implicaciones académicas, políticas, económicas y operacionales) una perspectiva multidimensional (Brada, 2015) que examine las determinantes, los alcances, los propósitos, las posibilidades, los resultados y la incidencia en los actores involucrados en el crédito, al tiempo que estudie sus aspectos técnicos.

En este sentido, y como lo ha referido Sandy Baum (2016), el problema del crédito edu-

cativo no es el “endeudamiento *per se*”, sino el lugar que el mismo tiene, ha tenido e incluso debería tener como elemento determinante en el ecosistema de la educación superior, la cual se encuentra inmersa, en la actualidad, en dinámicas cambiantes en atención a las nuevas formas de relacionarse con las demandas de la sociedad y de asumir las transformaciones sociales, tecnológicas y ambientales del mundo contemporáneo.

Con el propósito de contribuir con estos análisis, durante el 2020 se estructuró un proyecto de investigación entre el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior Mariano Ospina Pérez (ICETEX), la Universidad Cooperativa de Colombia, la Universidad de Santander y otros investigadores nacionales y extranjeros, con el propósito de avanzar en la generación de nuevo conocimiento en torno al crédito educativo dentro del ámbito científico y tecnológico en Colombia, desde una perspectiva multidimensional. Por consiguiente, y en virtud de esta compleja perspectiva, se tuvieron en cuenta en esta investigación las derivas sociales, económicas, políticas, jurídicas, históricas y personales que han configurado y configuran el pasado y el presente de una entidad colombiana como el ICETEX, que ha sido referente mundial en materia de crédito educativo y fomento al acceso a la educación superior.

De manera similar a lo sucedido en países como Estados Unidos (Baum, 2013; Blagg, 2020) o Australia e Inglaterra (Barr *et al.*, 2019), este proyecto se configuró desde una perspectiva académica y objetiva para ampliar y mejorar la comprensión sobre los

efectos del crédito educativo, en el que se reconozcan las percepciones y apreciaciones de usuarios y ciudadanos, al tiempo que se caracterice la conversación nacional en torno a la educación superior y a su acceso mediante el crédito educativo.

Así las cosas, esta investigación se enmarca en una ruta de reflexiones nacionales que, desde el *Acuerdo por lo Superior 2034: propuesta de Política Pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz* por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU, 2014), se ha trazado en torno a asuntos como la sostenibilidad financiera del sistema de educación superior. Sobre esto, dicho Acuerdo planteó en su momento:

---

El crédito educativo tiene la capacidad de ampliar el acceso, incentivar un mejor desempeño académico y una mayor vinculación laboral de los beneficiarios. Sin embargo, a pesar de los subsidios de tasa de interés y sostenimiento y condonación parcial del crédito, todavía se asocia como un crédito de alto riesgo. (CESU, 2014, p. 124)

---

Pocos años después de este Acuerdo y ya en el proceso de ingreso del Estado colombiano a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), este organismo declaró en su estudio titulado *Educación en Colombia: aspectos destacados* (OCDE, 2016) que un objetivo importante del sistema crediticio ICETEX era reducir las tasas de deserción mediante la reducción o eliminación de los motivos económicos o financieros de la deserción, razón por la

cual las condiciones crediticias del ICETEX podrían ser más flexibles para estudiantes de familias con muy bajos ingresos y más estrictas para aquellos con menos necesidades financieras.

A los análisis del CESU y de la OCDE, se han sumado en diversos momentos de la historia reciente de Colombia procesos de movilidad social, disputas jurídicas y valoraciones de usuarios, no solo al accionar del ICETEX, sino a las formas, los tiempos, las maneras y las soluciones que se dan tanto a las dificultades individuales de los usuarios, como a la naturaleza institucional, a los mecanismos de fondeo y a las formas de interacción con usuarios y con el sector educativo en general.

En este contexto, el presente libro (primer volumen de dos) es el resultado de una aproximación documental al tema del crédito educativo que implica la búsqueda, la selección, la revisión y el análisis de material relacionado con el tema, en libros, videos, artículos científicos o periodísticos, tesis, bases de datos, normatividad, entre otros. Por ello, el alcance de este libro es teórico. En él, sus primeros cuatro capítulos presentan un análisis general del crédito educativo y sus últimos cuatro capítulos analizan elementos puntuales relacionados con el ICETEX.

El primer capítulo, “Actitudes frente a los créditos educativos: una tarea pendiente en Colombia”, escrito por Deicy Villalba Rey y Diana Monsalve Morales, presenta los estudios más importantes acerca de las actitudes frente al crédito educativo y el pago de la deuda y, a partir de ello, desarrolla el

concepto de actitudes, las formas o metodologías en que esta se ha medido y los resultados encontrados en esas mediciones.

El segundo capítulo, “Retos y oportunidades en el acceso a la educación superior en Colombia”, escrito por Isabel Hernández Arteaga, Sandra Milena Serrano Mora y César Augusto Bautista Hernández, aborda la definición de concepciones desde las perspectivas educativa, psicológica y pedagógica, así como desde otras ciencias. Los investigadores a cargo tratan las concepciones como una oportunidad de transformación de las representaciones sociales y reflexionan acerca de la incidencia del tipo de crédito sobre dichas concepciones.

El tercer capítulo, “Concepciones frente al crédito educativo desde el acceso y la permanencia en la educación superior”, escrito por Julieth Andrea Zapata Ortiz, Swamy Sattyananda Rojas Cardozo e Isabel Hernández Arteaga, propone una interpretación del crédito educativo desde las concepciones de acceso y permanencia en la educación superior, a través del modelo propuesto por Kitchenhan *et al.* (2009), que permite reflexionar, entre otras cosas, sobre la imprescindible adaptabilidad del crédito educativo a las necesidades emergentes de los usuarios

El cuarto capítulo, “Efectos de la deuda y el crédito educativo en la salud mental de los beneficiarios: una revisión de la literatura”, escrito por Renato Zambrano Cruz y Ángela María Martínez Chaparro, analiza la asociación entre la salud mental y las políticas de crédito orientadas a favorecer la permanencia en el sistema de educación superior.

Aquí se usó el protocolo PRISMA y se encontró que hay pocos estudios al respecto y una considerable ausencia de publicaciones nacionales que revisen directamente la relación entre salud mental y crédito educativo. Los hallazgos sugieren que la adquisición de un crédito genera estrés por endeudamiento, pero no necesariamente se encuentra una asociación directa con trastornos en la salud mental.

En el quinto capítulo, “DOFA de los créditos educativos del ICETEX”, escrito por Elsa María Pérez, Jorge Alejandro Obando Bastidas, David Andrés Galeano González, Andrés Felipe Mena y Camilo Andrés Morales, se presenta un análisis de debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas (DOFA) de los créditos educativos del ICETEX. Algunos de los principales resultados son que la cobertura y la comunicación con el usuario y la familia son las debilidades más marcadas y que la amenaza más clara es el impacto de la polarización partidista que implica que no se defina un proyecto de nación. Como oportunidad está la profundización de créditos a estudiantes de estratos bajos y como fortaleza, el programa ICETEX A Su Medida.

El sexto capítulo, “Entre memoria institucional y análisis de contexto: un balance historiográfico del ICETEX”, escrito por Sol Alejandra Calderón Patiño y Cirly Uribe Ochoa, se propone elaborar un análisis historiográfico del ICETEX a partir de dos elementos o enfoques investigativos. En primer lugar, se abordan las obras que han atendido al funcionamiento del ICETEX, realizadas por la misma institución, y en segundo lugar, se discuten

los trabajos que se han dedicado al estudio de esta entidad desde una mirada exterior, algunos de los cuales la han enmarcado en contextos más amplios.

El séptimo capítulo, “Evolución normativa del ICETEX: garantizando la educación superior colombiana”, escrito por Eduardo Andrés Calderón Marengo, Camilo Andrés Garzón Correa, Melisa López Hernández y Óscar Yesid Céspedes Gutiérrez, se ocupa de una dimensión que, para el contexto colombiano, ha sido de crucial relevancia para el presente de la entidad: cómo ha evolucionado el ICETEX a través de su normativa. Se evidencia esta evolución con el fin de esclarecer las contribuciones del ICETEX al derecho de los colombianos a la educación, por medio de la contratación para el otorgamiento de créditos y fondos que financien la educación superior.

En último lugar, pero no menos importante, el octavo capítulo, “El crédito educativo y sus necesarias transformaciones”, escrito por Adry Liliana Manrique Lagos, Marcos Fabián Herrera y Manuel Medardo Montero Cádiz, trata los procesos de mejoramiento y cambio que ha tenido el ICETEX en sus setenta años de funcionamiento. A partir de una revisión documental, este capítulo aborda la necesidad de robustecer la institución, sobre todo, en lo que tiene que ver con su capacidad operativa y con la necesidad de responder a las dinámicas sociales de la sociedad contemporánea.

Como puede verse, el propósito y contenido de este libro apunta a contribuir con la gestión, el diseño y el mejoramiento constante de las políticas públicas concernientes a la



educación superior, con base en la recolección y el análisis de evidencia en torno al ICETEX y a información concerniente al crédito educativo. Se hace más apremiante esta contribución, precisamente, cuando estas políticas públicas pertenecen a un país como Colombia que sigue teniendo retos en materia de cobertura, calidad y permanencia de los jóvenes del país en el sistema de educación superior.

Por su parte, el segundo volumen de esta investigación presentará el análisis de los datos que se están obteniendo de beneficiarios

de los créditos a lo largo del país, a través de instrumentos tipo encuesta y cuestionario.

Sin duda, el crédito educativo como objeto de estudio no se agotará en las páginas del presente libro, ni en las del segundo volumen por venir; no es tampoco nuestra intención. Antes bien, es de esperar que las investigaciones sobre la materia se amplíen y profundicen a nivel nacional, cada vez más, involucrando a los diversos actores del sistema educativo colombiano, no solo como actores que investigan, sino como corresponsables en la mejora de la calidad educativa del país.



## Referencias

- Barr, N., Chapman, B., Dearden, L. y Dynarski, S. (2019). The us College Loans System: Lessons from Australia and England. *Economics of Education Review*, 71, 32-48. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.07.007>
- Baum, S. (2016). *Student Debt. Rhetoric and Realities of Higher Education Financing*. Palgrave Macmillan.
- Baum, S. (2013). *The Evolution of Student Debt in the u.s.: An Overview*. W.E. Upjohn Institute for Employment Research. <https://cutt.ly/BFgnX38>
- Blagg, K. (2020, 8 de enero). When Student Loans Linger: Characteristics of Borrowers Who Hold Student Loans over Multiple Decades. *Urban Institute*. <https://cutt.ly/RFgnodQ>
- Brada, J., Bienkowski, W. y Kuboniwa, M. (2015). *International Perspectives on Financing Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Consejo Nacional de Educación Superior. (CESU). (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: propuesta de Política Pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz*. Consejo Nacional de Educación Superior.
- Kitchenhan, B., Brereton, O. P., Budgen, D., Turner, M., Bailey, J. y Linkman, S. (2009). Systematic Literature Reviews in Software Engineering — A Systematic Literature Review. *Information and Software Technology*, 51(1), 7-15. <https://cutt.ly/ER3mgjX>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (OCDE). (2016). *Educación en Colombia: aspectos destacados*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.





## 2.

Actitudes frente a los créditos educativos:  
una tarea pendiente en Colombia

---

Attitudes towards Students Loans:  
A Pending Task in Colombia

## Resumen

El presente capítulo, producto de un análisis documental, expone los principales estudios de las actitudes frente al crédito educativo y el pago de deuda, reconociendo aportes y principales hallazgos, a la vez que se hace énfasis en las diferentes escalas de medición empleadas, su definición y las metodologías utilizadas para su creación. El capítulo comienza con una aproximación al concepto de actitudes, luego se presentan los diferentes enfoques para la medición de las actitudes frente al crédito educativo y las tipologías surgidas, así como varios resultados que analizan la relación con algunas variables sociodemográficas y del ámbito educativo. Sumado a ello, y teniendo en cuenta que en Colombia no hay evidencias de estudios de actitudes frente al crédito educativo y el pago de la deuda, el último apartado expone una serie de argumentos acerca de la pertinencia de emprender un análisis en dicha línea.

**Palabras clave:** actitud, crédito educativo, deuda estudiantil, pago de la deuda.

## Abstract

This chapter, product of a documentary analysis, presents the main studies of attitudes towards educational credit and debt payment, recognizing contributions and main findings, and emphasizing the different measurement scales that were used, their definition and the methodologies applied to its creation. The chapter begins with an approach to the concept of attitudes, then the different approaches for measuring attitudes towards educational credit and the emerging typologies are presented, as well as several results that analyze the relationship with some sociodemographic and educational variables. In addition, and considering that in Colombia there is no evidence of studies of attitudes towards educational credit and debt payment, the last section presents a series of arguments about the relevance of undertaking analysis in this line.

**Keywords:** Attitude, educational credit, student debt, debt payment.



Deicy Villalba Rey  
Diana Monsalve Morales

## Introducción

En los últimos años, se ha presentado un importante aumento de estudios que analizan las actitudes de estudiantes frente a los créditos educativos y el pago de la deuda. En países como Estados Unidos, Nueva Zelanda, Malasia y Reino Unido se concentra la mayor producción de investigaciones en esta línea, lo que responde no solo a que en estos países ha habido un incremento de estudiantes que acceden a la educación superior y un aumento en el acceso vía créditos educativos, sino también a que cada vez son mayores los montos que solicitan (De Ga-

yardon, Callender y Green, 2019). Lo anterior tiene lugar en un contexto en el que han disminuido las ayudas públicas (Carales *et al.*, 2020) y los costos de ir a la universidad se han trasladado del Estado a las familias y a los estudiantes (Callender y Jackson, 2005), a través de diversas reformas relacionadas con la financiación de la educación superior.

También hace parte de este contexto el aumento de instituciones de educación superior privadas que buscan ampliar sus infraestructuras físicas y ofrecer mayores servicios educativos y otras acciones que

encarecen la educación, a fin de hacerlas más atractivas para los estudiantes, quienes deciden acceder a préstamos para lograr su ingreso. Sumado a ello, se encuentran los cambios demográficos de la población estudiantil (Markle, 2019) y la amplia acumulación de la deuda de estudiantes por créditos educativos. Estos elementos motivan las investigaciones de las actitudes frente a los créditos educativos:

parten de la necesidad de comprender de qué manera contribuyen a cerrar brechas sociales y cómo fueron pensados en el momento de su creación como premisa bandera que argumenta su existencia y continuidad. No por nada resulta fundamental comprender las dinámicas en materia de calidad de vida, distribución del ingreso y posibilidades de movilidad social detrás de la adquisición de estos préstamos:

---

Es importante entender quiénes piden préstamos estudiantiles y quiénes no, porque quienes logran estudiar sin pedir préstamos disfrutan de ventajas significativas tanto durante, como después de sus estudios. Estas ventajas abarcan el ámbito financiero y se extienden a los logros académicos y a los hitos sociales: tener préstamos estudiantiles está relacionado con menores probabilidades de graduarse, de tener una familia, comprar una casa y ahorrar para la jubilación. (De Gayardon *et al.*, 2018)

---



De Gayardon, Callender y Green (2019) concluyen: “Por lo tanto, la aceptación de los préstamos estudiantiles tiene implicaciones potenciales para las políticas sobre la desigualdad educativa y la movilidad social” (p. 16).

La variedad de motivaciones tras la indagación de las actitudes en la línea mencionada se traduce, a su vez, en una diversidad de disciplinas, enfoques, métodos, preguntas de investigación y poblaciones de estudio. Una variedad que perfila un objeto de investigación interdisciplinario que exige múltiples miradas y que ha posibilitado la identificación de elementos que influyen —desde la perspectiva de estudiantes y sus familias— en el acceso al préstamo educativo y en la aversión al pago de la deuda, y con la que se busca que los responsables en materia de políticas públicas puedan adoptar medidas efectivas y pertinentes.

Las actitudes educativas frente a los créditos educativos y el pago de la deuda han despertado el interés de la psicología económica, la economía y la sociología desde la década de los setenta. Es notable, sin embargo, el aumento de producciones bibliográficas en los últimos años debido, principalmente, a las reformas educativas a nivel mundial. Se han presentado cambios en la financiación de la educación superior que han llevado al aumento de créditos educativos y en los que la globalización ha hecho énfasis en prácticas asociadas al consumo y al endeudamiento (Denegri *et al.*, 2017). Diferentes autores coinciden en que, en Estados Unidos y Reino Unido, países con un importante número de investigaciones relacionadas, el aumento de la deuda estudiantil es notable, lo que ha llamado la atención de estudiosos y expertos.

Ahora bien, en América Latina, los estudios en esta línea son escasos (siendo Chile el más destacado en dicha materia)<sup>1</sup> y, en Colombia, este campo es un terreno por explorar. Este estado de cosas es un llamado a la pertinencia de emprender estudios en esta línea, cuyos resultados pueden aportar a la construcción de políticas públicas relacionadas con la financiación de la educación superior.

## Metodología

Para esta investigación documental, se planteó una serie de interrogantes que guiaron la indagación: a) ¿cuáles estudios sobre las actitudes frente al crédito educativo se han realizado?, b) ¿cuáles han sido los principales enfoques metodológicos de estos estudios?, y c) ¿cómo ha contribuido el estudio de las actitudes a comprender el papel del crédito educativo frente a las desigualdades educativas y la construcción de políticas públicas de financiamiento de la educación superior? A medida que se fue avanzando en la indagación documental, se configuró también la pregunta: ¿cuáles son las escalas de medición que se han empleado en el estudio de las actitudes frente a los créditos educativos?, debido a que se identificaron diversas escalas de medición que contemplaban algunos elementos diferenciadores y su análisis sería un aporte central en la configuración metodológica del estudio de las actitudes educativas frente a los créditos educativos del ICETEX.

Las fuentes de indagación fueron principalmente tesis de doctorado y artículos de revistas indexadas en los que se exponen

---

1 Ver estudios de Denegri *et al.* (2012, 2017), Olavarría y Allende (2013) y Rivera (2017).



resultados de investigaciones cuyo objeto de estudio son las actitudes frente a los créditos educativos y el pago de la deuda, principalmente en la última década. También, se incluyeron referencias bibliográficas de años anteriores, cuyos autores son constantemente referenciados y destacados por sus resultados, sus aspectos metodológicos o por sus propuestas en materia de medición de las actitudes.

En total, se obtuvieron alrededor de 312 producciones bibliográficas en motores de búsqueda y bases de datos académicas como Google Scholar, ProQuest, Scopus, Science Direct y EBSCO. Después de analizadas y revisadas, se seleccionaron aquellas que abordaron directamente el concepto de actitudes frente al crédito y el pago de la deuda o aquellas que brindan conocimientos en relación con al menos uno de los tres componentes de las actitudes: cognitivo, conductual y afectivo. Luego de una minuciosa revisión, fueron descartados algunos de los textos seleccionados, lo que dejó 210 referencias que constituyeron las principales fuentes de análisis.

Las referencias fueron leídas y codificadas con el *software* ATLAS.ti, versión 9, de acuerdo con su país de origen y las siguientes categorías: actitudes ante el pago, aporte de las investigaciones, características de las actitudes, concepto de actitudes, conclusiones de la investigación, contexto del estudio de actitudes, definición de crédito educativo, factores que influyen en las actitudes, influencia de padres de familia en las actitudes frente al crédito educativo, medición de las actitudes, metodologías de investigación, objetos de investigación, posgrado, ti-

pología de las actitudes y vacíos en estudios (señalamientos que hacen los autores como elementos que aún no se han indagado o requieren mayor abordaje científico).

Para el análisis de las categorías, se identificaron recurrencias, similitudes, tendencias y contradicciones de cada una y su relación con las demás. Este ejercicio de análisis permitió encontrar tendencias metodológicas, epistemológicas y teóricas que se exponen a continuación, en las que se muestran aportes y hallazgos de los estudios y las diferentes escalas de medición empleadas, y se expone una serie de argumentos acerca de la pertinencia de emprender análisis en esta línea en Colombia, teniendo en cuenta que en el país no se encontraron evidencias de estudios de actitudes frente al crédito educativo y al pago de la deuda (figura 1).

### **Las actitudes: un acercamiento conceptual**

Como resultado de juicios profundamente permeados por las subjetividades y las intersubjetividades, en las que se entrelazan la experiencia, las predisposiciones y los esquemas cognitivos previos (Venes, 2001, p. 189), las actitudes —entendidas en un sistema de creencias en el que las interacciones comunicativas también implican cargas particulares de sentido, aquello que Abate (1999) llama las “*settled opinions*” (p. 44)— son una categoría tan llena de aristas como huidizas en su conceptualización. Una revisión sistemática de bibliografía y de estudios que se acercan a su teorización suele estar atravesada por esa complejización de su idea: entenderse y abordarse desde tantas disciplinas y desde tantos puntos de vista termina por extender las posibilidades de fijar una definición.

Esto, que para algunos investigadores podría resultar problemático, deriva en una jugosa oportunidad para ahondar en los costados del discurso, de los sistemas de creencias, de las esferas públicas y de las subjetividades que intervienen en la investigación que aquí exponemos. Es justo por esa condición maleable, permeada por toda una estructura de pensamiento propia, que las actitudes y su evaluación son una de las categorías más usadas en la academia para examinar tendencias, disposiciones y discursos, entendidos —a la manera de Foucault (1970)— como dispositivos de representación que trascienden la mera esfera del lenguaje y se instalan en un momento histórico preciso y en un contexto determinado, en una *formación discursiva* que regula los conceptos y las modalidades enunciativas.

Uno de los primeros acercamientos sistémicos al concepto de actitud fue el del psicólogo social Martin Fishbein (1963), profesor de comunicación y director del Health Communication Program en el Annenberg Public Policy Center de la Universidad de Pennsylvania. Las actitudes constituyen, de hecho, una de las perspectivas en las que sustenta su famosa teoría de la acción razonada; para Fishbein, las actitudes responden a la posición de un individuo frente a un objeto, acción o evento a partir de categorías evaluativas o afectivas. Estos dos polos, el evaluativo y el afectivo, son fundamentales para entender la escala de valoración en las actitudes y determinan buena parte de la consecuencia conductual que estas implican. Según esa premisa, Fishbein y Ajzen (1975) sostienen después que las actitudes engloban y le otorgan una carga de significado a los sentimientos de un sujeto ante un “objeto estímulo” y que pueden ser favorables y desfavorables. Va-

loraciones, juicios, sentimientos, posiciones: es en ese escurridizo terreno de intersubjetividades que se desarrollan y se explican las actitudes. He ahí su complejidad.

Como se ha adelantado, las actitudes revisten una importancia mayúscula en los estudios sociales, pues son una suerte de calibrador de tendencias culturales, políticas e incluso de psique colectiva. No es gratuito, por ejemplo, que para ahondar en las actitudes, se mencione a Jung (1971) y sus aportes en materia de psicología profunda y el estudio del inconsciente. Las actitudes —menciona el autor de *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*, en 1959— responden a un esquema de pensamiento, sentimiento, sensación e intuición (Jung, 1971) y no pueden entenderse sin un mecanismo contextual y social que las sostenga y les dinamice:

---

Toda la psicología de un individuo, incluso en sus rasgos más fundamentales, está orientada de acuerdo con su actitud habitual [...] [que es] una resultante de todos los factores que ejercen una influencia decisiva en el psiquismo, como la disposición innata, las influencias del entorno, la experiencia de la vida, las percepciones y convicciones adquiridas a través de la diferenciación, las opiniones colectivas, etc. [...] En el fondo, la actitud es un fenómeno individual que escapa a la investigación científica. Sin embargo, en la experiencia real se pueden distinguir ciertas actitudes típicas. [...] Cuando una función predomina habitualmente, se produce una actitud típica [...] Hay, pues, una actitud típica de pensamiento, de sentimiento, de sensación y de intuición. (Jung, 1971, p. 416)

---



1

## DEFINICIÓN DE PREGUNTA

¿En qué consisten los estudios de las actitudes frente al crédito educativo? ¿Cuáles han sido los principales enfoques metodológicos del estudio de las actitudes frente al crédito educativo? ¿Cómo ha contribuido el estudio de las actitudes a comprender el papel del crédito educativo frente a las desigualdades educativas y la construcción de políticas públicas de financiamiento de la educación superior?, ¿Cuáles son las escalas de medición que se han empleado en el estudio de las actitudes frente a los créditos educativos?

2

## DEFINICIÓN DE FUENTES

Artículos de revista y tesis de doctorado que analizan las actitudes frente al crédito educativo y las actitudes frente a la deuda estudiantil.

3

## UBICACIÓN DE LAS FUENTES

Google Scholar, ProQuest, Scopus, ScienceDirect y EBSCO.

4

## DELIMITACIÓN DE LAS FUENTES

Abordarán la definición de las actitudes frente al crédito y el pago de la deuda estudiantil. Escalas de medición de las actitudes.

5

## CATEGORIZACIÓN

Actitudes frente el pago, Aporte de las investigaciones, Características actitudes, Concepto actitudes, Conclusiones investigación, Contexto estudio actitudes, Definición crédito educativo, Factores que influyen en las actitudes, Influencias padres en actitudes frente al crédito educativo, Medición de las actitudes, Metodologías de investigación, Objetos investigación, Posgrado, Tipo de actitud, Vacíos en estudios (señalamientos de los autores como elementos que aún no se han indagado o requieren mayor abordaje científico)



**Figura 1.** Flujograma de la metodología de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

Partir desde Jung es crucial, pues es el primero que propone examinar las actitudes a la luz de esa distinción tan divulgada por el psicoanálisis entre lo consciente y lo inconsciente. En esa inconciencia, como sugieren después varios autores como los mismos Ajzen y Fishbein (1977), es donde reside buena parte de la carga subjetiva de las actitudes. Así, pues, las actitudes también se entienden como conglomerados fijos, con una duración relativamente estable y permanente, de creencias, tendencias de comportamiento y sentimientos hacia objetos, ideas y grupos específicos, en una categorización más específica que proponen Baron y Byrne (1984).

Es entonces cuando entra en acción el otro componente fundamental de las actitudes. Si se trata de la respuesta ante un hecho y objeto en particular, si hablamos de un sistema de creencias, es porque la actitud precede a una acción e implica, al final, el desenvolvimiento de una conducta. Jain (2014) señala, en ese sentido, que las actitudes no son pasivas, sino que representan una valiosa influencia dinámica en el comportamiento. El salto de la subjetividad al escenario pragmático redondea, pues, el efecto de las actitudes. Jain (2014) menciona que este aspecto, la tensión entre creencias y conducta, es el que explica y le da sentido a buena parte de las investigaciones en materia de psicología social:

---

El estudio de la actitud está ganando importancia por su influencia en el comportamiento de un individuo. Una posible razón de la popularidad del concepto de actitud es que los psicólogos sociales han asumido que las actitudes tienen algo que ver con el comportamiento social. Se cree que las actitudes influyen directamente en el comportamiento. (p. 2)

---



Conocer esta conexión ayuda a comprender mejor los campos de acción de los estudios sociales contemporáneos, pero también los de las investigaciones científicas con enfoques interdisciplinarios que toman como base los discursos, las percepciones y las subjetividades de las personas. Esa “influencia dinámica” de las actitudes es la que determina, al final, nuestras relaciones sociales, y la que modula y circula las representaciones dentro de las sociedades. Una influencia que, como lo subrayó Allport (1935, citado por Jain, 2014), está dada por un “estado mental de preparación” marcado, una vez más, por la experiencia, clave para ahondar en la respuesta del individuo ante las circunstancias, hechos u objetos de su contexto con los que se relaciona frecuentemente. Y que, para términos prácticos, también pueden ser, como lo señalan Bohner y Wanke (2002), organizaciones y productos, algo que no podemos perder de vista frente al objeto de estudio de este capítulo. Es la experiencia, a fin de cuentas, la que determina no solo la respuesta, la actitud misma, sino además el coletazo en términos de conducta que sobreviene.

En este punto, es importante mencionar dos aspectos adicionales de las actitudes: sus propiedades y sus componentes. En cuanto a las propiedades, Calenzani (1983) señala que se articulan alrededor de dos variables funcionales, a saber: la dirección y la intensidad. La idea de la dirección está enfocada, justamente, hacia la valoración positiva o negativa a la que se orienta la actitud; una tendencia positiva, sugiere el autor, es la que busca el acercamiento, el conocimiento del fenómeno, mientras que la negativa tiende hacia su evitación. Por su parte, la

intensidad está muy ligada al ámbito emocional del que dependen las actitudes y se refiere, palabras más, palabras menos, a la valoración de los sentimientos hacia el objeto de la actitud. Valverde (2005) retoma esta noción para recordar que el sentimiento también puede medirse según una proporción de favorabilidad: mediana favorabilidad y baja favorabilidad.

Ya en cuanto a los componentes, han sido varios los autores que han sintetizado tres líneas de composición de las actitudes: lo conductual, lo cognitivo y lo afectivo; en esos tres territorios se pone en marcha la actitud. Tanto Gagné (1987) como Reich y Adcock (1980), así como otros estudiosos, han coincidido en esta diferenciación, pues abarca la mayoría de los mecanismos sociales, mentales y culturales que subyacen a las actitudes y sus consecuencias conductuales. El primer componente, el conductual, señala la disposición en términos de comportamiento del individuo frente al objeto o fenómeno que suscita la actitud. Se trata, por decirlo de alguna manera, de la respuesta a las conexiones cognitivas y experienciales y a las creencias que se ponen en marcha en dicha valoración. El componente cognitivo es, por ello, el otro eje de esta diferenciación, pues se articula a partir del conocimiento, sin el cual no podría generarse una actitud. Como lo hemos adelantado en esta revisión conceptual, una actitud requiere ese sistema de percepciones e informaciones sobre el objeto. Los componentes cognitivo y conductual, finalmente, tienen un reflejo en el campo afectivo, el tercero de los componentes, relacionado con los sentimientos y las preferencias de aprobación o desaprobación, de simpatía o antipatía, frente a un objeto. Es lo que diferencia

a las actitudes de las creencias u opiniones, generalmente sustentadas en un componente cognoscitivo.

### **Las actitudes frente al crédito educativo: un constructo multidimensional**

Según Witteveen y Attewell (2019), los préstamos para estudiantes proporcionan recursos financieros a personas que, de otro modo, no podrían permitirse ir a la universidad y, por lo tanto, reducen las barreras financieras para acceder a ella. En el caso de los estudiantes que ya están en la universidad, los préstamos ayudan a sufragar los gastos de educación y manutención, y (para algunos) a reducir la necesidad de trabajar a cambio de una remuneración durante el periodo lectivo.

Los créditos educativos, esto es, “la ayuda financiera que un banco o una agencia presta a los estudiantes para facilitarles la continuación de sus estudios” (Ismail, 2011, citado por Rivera, 2017, p. 3), se dividen, por lo general, en aquellos que tienen como destino el pago de matrícula y los que se invertirán en su manutención. Existe, sin embargo, una amplia gama de modalidades que contemplan tasas de interés diferenciadas, planes de pago y cantidad del crédito a reembolsar, que varían según el país, lo cual ha llevado a que los estudios de las actitudes frente a los créditos educativos y el pago de la deuda se encuentren muy localizados: las variables tiempo y lugar son determinantes y limitan la universalización de resultados.

Aunque se tienen referencias desde finales de los años setenta con los estudios de Brugel *et al.* (1977) —quienes indagaron

sobre los límites del endeudamiento de los estudiantes, su disposición a endeudarse por un periodo prolongado y si determinados factores demográficos relacionados con las opciones de reembolso de los préstamos estudiantiles eran relevantes—, es el estudio de Davies y Lea (1995) el primero en abordar la medición de las actitudes: plantea una escala continua de *tolerancia hacia la deuda* y encuentra, en un extremo, una valoración positiva y tolerante de quienes consideran la deuda como una parte integral de la vida cotidiana y, en el otro extremo, una valoración negativa y poco tolerante de quienes rechazan esa deuda, sienten aversión contra ella y les parece completamente injusto tener que someterse a un crédito educativo para acceder a la educación superior. Los reportes de investigación de Van Dyke y Little (2002) y Callender (2003), replicando la escala anterior con actuales y futuros universitarios de Reino Unido, dieron no solo una medida global (unidimensional) de *tolerancia hacia la deuda*, sino también una escala multidimensional que involucró tres dimensiones identificadas: *liberal o tolerante a la deuda* (la deuda como parte normal de la vida actual), *moralista o adversa* (no hay excusa para endeudarse) y una tercera denominada *temor ante la deuda* (preocupación de no poder salir de deudas), todas relacionadas con una posición *a favor de la deuda* (*escala liberal*) y *en contra de la deuda* (*escalas de aversión y miedo a la deuda*).

Los análisis de estudios posteriores plantearon la existencia de más de un eje, no necesariamente correlacionados, en la evaluación de la actitud hacia el crédito. Por ejemplo, una estructura de al menos dos dimensiones

en la escala fue la encontrada por Haultain *et al.* (2010) en una investigación con estudiantes de Nueva Zelanda. Los factores identificados por los autores fueron *miedo a la deuda* (componente afectivo) y *utilidad de la deuda* (componente cognitivo). Estas dos dimensiones no correlacionadas explican, por ejemplo, que un estudiante esté dispuesto a adquirir un crédito educativo por los beneficios futuros que aporta el acceso a la educación superior, a pesar del miedo que le genere endeudarse. La multidimensionalidad de la escala también fue identificada por Kaur y Singh (2012), en cuyo estudio se formularon cuatro dimensiones: *la opinión sobre la experiencia crediticia*, *los beneficios del préstamo educativo*, *la vida después del préstamo* —dimensiones con mayor puntuación en quienes aún están en la universidad— y *la carga de tener un préstamo educativo* —dimensión con mayor puntuación entre quienes han terminado sus estudios—.

Una estructura de seis dimensiones fue formulada por Harrison *et al.* (2015), quienes al evaluar la actitud frente al crédito educativo, entrevistando a estudiantes de primer año de universidad en Gran Bretaña, encontraron que ellos, en su mayoría, se identificaban principalmente con cuatro dimensiones: *positivo ante la deuda* en estudiantes que consideran el crédito educativo como una inversión para su futuro que les permite mejorar las opciones de empleo, ingresos y calidad de vida; *conocedor de la deuda* en estudiantes familiarizados con el funcionamiento del crédito educativo, se han informado de tasas de interés, umbral de reembolso, costo de los pagos, primeros pagos, etc., y consideran que la deuda adquirida es manejable y por ello no representa ma-

yor preocupación; *resignado con la deuda* en estudiantes que ven el crédito educativo como un mal necesario para acceder a la educación superior; y *olvidadizo con la deuda* en aquellos estudiantes que prefieren no pensar en ella y actúan como si estuvieran libres de deuda. Dos dimensiones menos comunes entre los estudiantes fueron: *ansioso por la deuda* en estudiantes que expresan ansiedad, estrés y preocupación por el endeudamiento y su futuro pago; y *enojado por la deuda*, actitud de aquellos que consideran injusto el pago de matrícula para acceder a la universidad, están en desacuerdo con el pago de intereses en este tipo de créditos y sienten que acceder a la educación superior no es una buena inversión por la deuda contraída.

También, se identificó una estructura multidimensional en el estudio realizado en Estados Unidos por Park *et al.* (2015) con estudiantes de Farmacia de la Universidad de Minnesota. En este caso, se encontraron tres dimensiones: la primera de ellas es *tolerancia hacia la deuda educativa*, que alcanzó mayor prevalencia en estudiantes blancos y en aquellos que tenían experiencia con deudas; la segunda dimensión es el *conocimiento de los créditos*, que tuvo mayorías entre estudiantes que se informaron previamente sobre los créditos, pidieron consejos y referencias sobre los créditos a familiares y amigos e hicieron cálculos previos para su pago; y la tercera dimensión es el *miedo a la deuda*, que recoge expresiones de estrés, ansiedad y aversión a la deuda.

Al comprender que el número de dimensiones relacionadas con la actitud puede cambiar según el contexto de los estudiantes,



en un estudio posterior con estudiantes de tres universidades de Gran Bretaña, Nueva Zelanda y Estados Unidos, los autores Harrison, Agnew y Serido (2015) validaron de nuevo la estructura multidimensional de la escala, con lo que identificaron en este caso cuatro dimensiones: *ansiedad*, factor relacionado con la afectación de la salud mental del estudiante ante la deuda; *utilidad para el estilo de vida*, endeudarse para poder disfrutar de todas las experiencias de la vida estudiantil; *utilidad para la inversión*, el crédito educativo como posibilitador de educación superior que generará mejores empleos, ingresos y calidad de vida; y *conciencia del crédito*, relacionada con el conocimiento autodeclarado de los estudiantes sobre las condiciones de su crédito educativo.

De igual forma, una investigación con estudiantes de ocho universidades de India, desarrollada por Kaur y Arora (2019), encontró seis dimensiones: *empoderamiento económico*, que considera el crédito educativo como una inversión futura que permitirá mejores ingresos; *empoderamiento social*, referida a estudiantes que acceden al crédito para disfrutar de una mejor calidad de vida estudiantil y futura; *utilidad*, para quienes los beneficios obtenidos con el crédito educativo superan sus desventajas; *riesgo*, al referirse a estudiantes con aversión a la deuda; *estrés*, cuando el crédito genera preocupación, ansiedad y angustia; y *conocimiento del crédito*, relacionada con

la información conocida sobre el funcionamiento y las condiciones del crédito.

El conocimiento de los créditos, una dimensión encontrada en los últimos estudios referenciados y concebida como la capacidad de identificar, comprender, interpretar y navegar por las opciones de préstamos estudiantiles, los principios y las prácticas asociadas con el préstamo responsable y la gestión de la deuda (Lee y Mueller, 2014, p. 714), puede estar relacionado con otras dimensiones de la actitud frente al crédito educativo y con la actitud ante el reembolso de este. Al respecto, Harrison, Agnew y Serido (2015) encontraron una correlación positiva de la dimensión *conciencia del crédito* con la dimensión *utilidad para la inversión*, y una correlación negativa de esta dimensión con la *ansiedad* y con la *utilidad para el estilo de vida*, es decir, los estudiantes con más información sobre el crédito tienden a concebirlo en mayor medida como una inversión para su futuro, presentan menos ansiedad y están menos propensos a tomar tarjetas de crédito y a endeudarse para mantener su estilo de vida. De igual forma, el estudio de Chisholm-Burns *et al.* (2017), replicando la escala de Park *et al.* (2015), encontró que los estudiantes más reflexivos y conocedores acumulan menos deudas y quienes conocen más los créditos pagan sus cuotas en menos tiempo, esto en comparación con aquellos que tienen menos conocimientos del crédito y su funcionamiento.

**Tabla 1. Escalas de tolerancia a la deuda**

Año	Autor(es)	Tipo de escala	Escala de tolerancia a la deuda
1995	Davies y Lea	Unidimensional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva y tolerante (parte integral de la vida).</li> <li>• Valoración negativa y poco tolerante (les parece injusto acceder a un crédito educativo para estudiar).</li> </ul>
2002	Van Dyke y Little	Unidimensional y Multidimensional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberal o tolerante a la deuda (la deuda como parte normal de la vida actual).</li> </ul>
2003	Callender		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moralista o adversa (no hay excusa para endeudarse).</li> <li>• Temor ante la deuda (preocupación de no poder salir de deudas).</li> <li>• Relacionadas con <i>a favor</i> de la deuda (escala liberal) y con <i>en contra</i> de la deuda (escalas de aversión y miedo a la deuda).</li> </ul>
2010	Haultain <i>et al.</i>	Bidimensional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miedo a la deuda (componente afectivo).</li> <li>• Utilidad de la deuda (componente cognitivo).</li> </ul>
2012	Kaur y Singh	Multidimensional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinión sobre la experiencia crediticia.</li> <li>• Los beneficios del préstamo educativo.</li> <li>• La vida después del préstamo.</li> <li>• La carga de tener un préstamo educativo.</li> </ul>
2015	Harrison <i>et al.</i>	Multidimensional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivo ante la deuda (crédito como una inversión a futuro que mejora las opciones de vida, empleo y calidad de vida).</li> <li>• Conocedor de la deuda (estudiantes familiarizados con el funcionamiento del crédito, las tasas de interés, el umbral de reembolso, el costo de pagos, etc., y consideran la deuda manejable y no tienen tanta preocupación).</li> <li>• Resignado con la deuda (estudiantes que ven la deuda como un mal necesario para acceder a la educación superior).</li> <li>• Olvidadizo con la deuda (estudiantes que prefieren no pensar en ella y actúan como si estuvieran libres de deuda).</li> <li>• Ansiosos por la deuda (estudiantes que expresan ansiedad, estrés y preocupación por el endeudamiento y el futuro pago).</li> <li>• Enojados por la deuda (actitud de aquellos que consideran injusto el pago de matrícula para acceder a la universidad, están en desacuerdo con el pago de intereses en este tipo de créditos y sienten que acceder a la educación superior no es una buena inversión por la deuda contraída).</li> </ul>
2015	Park <i>et al.</i>	Tridimensional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerancia hacia la deuda educativa.</li> <li>• Conocimiento de los créditos.</li> <li>• Miedo a la deuda.</li> </ul>

Año	Autor(es)	Tipo de escala	Escala de tolerancia a la deuda
2015	Harrison, Agnew y Serido	Multidimensional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedad (factor relacionado con la afectación de la salud mental del estudiante ante la deuda).</li> <li>• Utilidad para el estilo de vida (endeudarse para poder disfrutar de todas las experiencias de la vida estudiantil).</li> <li>• Utilidad para la inversión (el crédito educativo como posibilitador de educación superior que generará mejores empleos, ingresos y calidad de vida).</li> <li>• Conciencia del crédito (relacionada con el conocimiento autodeclarado de los estudiantes sobre las condiciones de su crédito educativo).</li> </ul>
2019	Kaur y Arora	Multidimensional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empoderamiento económico (considerar al crédito educativo como inversión futura que permitirá mejores ingresos).</li> <li>• Empoderamiento social (con altos valores en aquellos estudiantes que acceden al crédito para disfrutar de una mejor calidad de vida estudiantil y futura).</li> <li>• Utilidad (los beneficios obtenidos con el crédito educativo superan sus desventajas).</li> <li>• Riesgo (estudiantes con aversión a la deuda).</li> <li>• Estrés (el crédito genera preocupación, ansiedad y angustia).</li> <li>• Conocimiento del crédito (información conocida sobre el funcionamiento y las condiciones del crédito).</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## Metodologías en la medición de actitudes frente al crédito educativo

Así como se han realizado estudios en diferentes países y contextos, la variedad en el diseño metodológico y el análisis estadístico utilizado para la medición de las actitudes también es considerable. Para la recolección de la información, el instrumento más empleado son las encuestas autogestionadas, que no solo permiten la medición de la actitud sino que, a su vez, posibilitan asociarla con variables demográficas (la adscripción étnica, la situación económica o el sexo), académicas (el programa cursado, los años de universidad) y familiares (la influencia de los padres en la

aversión a la deuda, la educación financiera recibida); con aspectos de la vida después de la universidad (compra de vivienda, conformación de familia, continuar estudios de posgrado); o con afectaciones en la salud mental del estudiante. Así mismo, las respuestas dadas en estos cuestionarios permiten la utilización de variadas técnicas estadísticas de análisis y modelamiento. De igual forma, aunque menos frecuente en la recolección de la información, se encuentra la utilización de entrevistas individuales y grupos focales en estudios.

La escala de *tolerancia hacia la deuda* realizada por Davies y Lea (1995) fue construida mediante un análisis factorial aplicado

a los resultados del cuestionario “*Attitude to Debt Scale*”, que constó de catorce ítems (siete afirmaciones prodeuda y siete antideuda) en un formato Likert de cinco puntos. Esta escala fue también aplicada y reportada por otros investigadores (Boddington y Kemp, 1999; Lea *et al.*, 2001; Scott y Lewis, 2001; Norvilitis *et al.*, 2006; Norvilitis y Mao, 2013; Zhang y Kemp, 2009). Luego, los resultados de la escala fueron relacionados con variables demográficas, nivel de endeudamiento, hábitos financieros y dos escalas psicológicas: “*Life events scale*” y “*Locus of control scale*”. Se encontró una relación positiva entre el nivel de endeudamiento, los años de universidad cursados y la tolerancia a la deuda. Adicionalmente, se halla una mayor tolerancia hacia la deuda en los hombres.

Esta escala fue cuestionada por varios autores que la replicaron con estudiantes de otras universidades y encontraron bajas medidas de confiabilidad interna, posiblemente debido a la existencia de más de una dimensión. Al respecto, Haultain *et al.* (2010), en tres estudios independientes realizados en Nueva Zelanda, formularon una estructura bidimensional de la escala. El primer estudio fue realizado con estudiantes de último año de secundaria; el segundo, con estudiantes universitarios y el tercero, con una submuestra de los participantes del primer estudio un año después. Aplicando un cuestionario de veinticinco ítems, y mediante análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, construyeron finalmente una escala bidimensional con un total de nueve ítems: *miedo a la deuda*, conformado por cuatro ítems, y *utilidad de la deuda* con cinco ítems. De nuevo, las

respuestas se plantearon en formato Likert de cinco puntos. Las dos dimensiones son no correlacionadas, es decir, el temor al endeudamiento no se relaciona con el reconocimiento de la utilidad del crédito y la deuda para cursar estudios superiores. El estudio mostró también que, al avanzar en el grado de escolaridad, el *miedo a la deuda* disminuye, pero no se observaron cambios en la dimensión *utilidad de la deuda*.

Un cuestionario autogestionado fue también la estrategia utilizada por Harrison, Agnew y Serido (2015) en el estudio transnacional realizado con estudiantes de Nueva Zelanda, Inglaterra y Estados Unidos. Un total de veinte ítems en una escala Likert de cinco puntos conformó la escala de actitud frente a los créditos y la deuda educativa, en cuya construcción se utilizó el análisis factorial exploratorio considerando correlaciones policóricas, por la ordinalidad de la escala, y con rotación oblimin, al establecer que algunas dimensiones pudieran estar correlacionadas. Los resultados del análisis estadístico plantearon la presencia de cuatro dimensiones, a saber: ansiedad (componente afectivo), conciencia del crédito (componente cognitivo), y utilidad para el estilo de vida y utilidad para la inversión (ambas del componente conductual). Los análisis mostraron la no correlación de las dimensiones utilidad para el estilo de vida y utilidad para la inversión, y la correlación de la dimensión conciencia del crédito con las otras tres dimensiones.

Igual metodología fue la utilizada por Park *et al.* (2015) con estudiantes de segundo y tercer año de Farmacia de la Universidad de Minnesota en Estados Unidos. Se construyó un cuestionario con dieciocho ítems

medidos también en escala Likert de cinco puntos. El análisis factorial exploratorio, con posterior rotación varimax, permitió la creación de tres dimensiones (*tolerancia hacia la deuda educativa, conocimiento de los créditos y miedo a la deuda*) y solo once ítems con alta correlación con dichas dimensiones. Así mismo, los autores utilizaron un análisis de varianza para relacionar sus puntuaciones con variables como edad, sexo, experiencia pasada con créditos, ingresos mensuales y conocimientos de finanzas, entre otros. Los autores encontraron una mayor tolerancia hacia el endeudamiento en los estudiantes de raza blanca y en aquellos estudiantes con experiencia crediticia. Esta escala, junto con otra para evaluar el estrés percibido, fue utilizada posteriormente por Chisholm-Burns *et al.* (2017) en estudiantes de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Tennessee en Estados Unidos. Los autores encontraron que la dimensión *miedo a la deuda* presentó correlación positiva con un mayor nivel de estrés y mayores niveles de endeudamiento.

De igual forma, Kaur y Arora (2020) utilizaron un cuestionario autogestionado con 36 ítems construidos a partir de la revisión de literatura existente, de las respuestas de entrevistas semiestructuradas a veinte estudiantes universitarios realizadas al inicio del estudio, de la evaluación por jueces expertos y de la aplicación de un estudio piloto. La creación de la nueva escala fue justificada por el contexto diferenciado entre los estudiantes de India y las investigaciones anteriores enfocadas en estudiantes de Occidente. Los resultados de los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios permi-

tieron la formulación de una escala con seis dimensiones: *empoderamiento económico, empoderamiento social, utilidad, riesgo, estrés y conocimiento del crédito*. Así mismo, se creó una escala unidimensional: *satisfacción del estudiante*, conformada por otros cuatro ítems, y fue usada como variable dependiente en un modelo de ecuaciones estructurales, cuyas variables independientes fueron las seis dimensiones de la escala de actitudes frente al crédito educativo. El análisis mostró un efecto positivo y significativo de las dimensiones *empoderamiento económico, utilidad y conocimiento del crédito* sobre la *satisfacción del estudiante*.

Una investigación de corte cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas a un total de 62 estudiantes universitarios de primer año en Gran Bretaña fue la realizada por Harrison *et al.* (2015). Seis tipologías o dimensiones cubrieron la diversidad de respuestas encontradas, en las que se resalta la concepción de la educación superior como inversión y el “punto central” o “centro de gravedad” alrededor del cual se entiende la deuda como elemento normal de la vida actual y la vida estudiantil, junto con una preocupación moderada sobre los términos y el reembolso del crédito. Los autores encontraron bajos niveles de rechazo al endeudamiento, aunque con niveles más altos en las mujeres. Igual metodología fue la usada por Gordon (2013), quien mediante entrevistas semiestructuradas a veintiocho estudiantes con independencia financiera indagó sobre las percepciones y actitudes hacia la deuda educativa, en la que los participantes entendieron la deuda como “*un mal necesario*” y “*una inversión en su futuro*”.

## Actitudes frente al crédito educativo y algunas variables relacionadas

Los estudios del endeudamiento han planteado, en términos generales, que los factores sociodemográficos tienen una baja incidencia en las actitudes, lo cual contrasta con factores psicológicos como las atribuciones económicas, el locus de control y las estrategias de afrontamiento, cruciales en su conformación (Abu Bakar *et al.*, 2006).

Chudry *et al.* (2011) investigaron las razones que subyacen en las actitudes y los comportamientos hacia el endeudamiento de los estudiantes desde un enfoque psicológico social. Los resultados mostraron la influencia de tres factores en las actitudes: el comportamiento anterior (la experiencia previa con créditos), la implicación con las finanzas y el estilo cognitivo para la toma de decisiones (menor tolerancia hacia la deuda entre los adaptadores más implicados que entre los innovadores menos implicados). De igual forma, encontraron que la experiencia de los padres influye en la formación de las actitudes de los estudiantes frente al endeudamiento. Markle (2019), citando a Xue y Chao (2015), plantea que muchos estudiantes cuya asistencia a la universidad depende de la ayuda financiera deciden no pedir préstamos debido a las actitudes negativas adquiridas de sus padres hacia la deuda, al miedo a la carga económica, a subestimar el valor de los gastos universitarios y a la falta de comprensión sobre el funcionamiento de los préstamos.

Además de evaluar las actitudes frente al crédito educativo, Chisholm-Burns *et al.* (2017) aplicaron una escala de estrés percibido e indagaron por diversas variables demográ-

ficas para evaluar posibles relaciones entre dichas variables. Se encontró una relación directa del miedo a la deuda con el estrés y la deuda total estimada. Un mayor conocimiento de los créditos estuvo correlacionado con un tiempo menor para la cancelación del crédito y menores montos solicitados. Estos resultados complementan los encontrados por Avery y Turner (2012): el miedo a la deuda y el desconocimiento de los términos de los créditos educativos desmotiva al potencial universitario a solicitarlo. Markle (2019, p. 14) encontró que aquellos con ingresos familiares más altos tienden a tener mayores conocimientos financieros y mayor conocimiento sobre los créditos educativos, lo que posibilita una mejor planificación de los costos de los créditos y motiva a concebir la deuda como una estrategia financiera inteligente y como una inversión para su futuro, en contraste con quienes tienen menores ingresos, que parecen tener menos conocimientos de la deuda y sentimientos más negativos frente al crédito educativo.

La relación entre la deuda educativa, la actitud frente al crédito y los planes de vida después de la universidad también ha sido evaluada en varios estudios. Como lo plantea Pérez-Roa (2019):

---

Las conductas futuras que los jóvenes proyectan, se encuentran predisuestas en función del pago de la deuda. Ser o no ser madre-padre, independizarse o no, son proyectos evaluados y racionalizados a partir del estado de endeudamiento que se tiene, y de las proyecciones futuras —por lo tanto, inciertas— de reembolsar. (p. 18)

---

Abu Bakar *et al.* (2006) identificaron en sus encuestados que la mayoría concebía el préstamo como una inversión que permitía vivir mejor y continuar sus estudios. Sin embargo, mostraban una actitud negativa ante el reembolso del crédito: consideraban que el pago de la deuda retrasaría asuntos en su vida como comprar un auto o una vivienda, casarse o tener hijos.

Con respecto a la continuación de estudios de posgrado, Clendaniel (2016) encontró que las actitudes frente al crédito educativo en estudiantes de pregrado y el nivel de endeudamiento influyen en la decisión de realizarlos. Así mismo, Markle (2019) subrayó que muchos estudiantes reportaron renunciar o posponer estudios de posgrados para no incurrir en deudas adicionales o para pagar primero la deuda del pregrado.

## La tarea pendiente para Colombia

*El rol de la educación como factor igualador es clave en una región como América Latina y el Caribe, caracterizada por una desigualdad extrema en múltiples dimensiones. Sin embargo, los sistemas educativos también pueden replicar e incluso intensificar las desigualdades existentes.*

Cristia y Pulido (2020, p. 167)

Walker *et al.* (2019) plantean que si bien la educación puede contribuir al cierre de brechas sociales, también puede exacerbar las inequidades a través de diferentes vías; por ejemplo, las vías políticas fomentan la comercialización y privatización de la educación, que profundizan la segregación y la estratificación de los sistemas educativos, la falta de acceso a una educación de calidad y

la segregación de estudiantes por razones de clase, género, etnia, riqueza u otros. En esa medida, se hace necesario que, en sociedades altamente desiguales como la colombiana (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento [BIRF] y Banco Mundial, 2021), las diferentes estrategias y medidas que los Gobiernos tomen con la intención de que la educación contribuya a la construcción de una sociedad más justa y equitativa sean foco de atención de la academia, los expertos y los concededores para que, desde miradas interdisciplinarias, se generen comprensiones que permitan identificar su pertinencia y su contribución a una sociedad más igualitaria.

En Colombia, el número de estudiantes que ingresan a la educación superior se ha cuadruplicado en las últimas décadas (Organization for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2016). La tendencia a tomar créditos educativos para acceder a estudios superiores de pregrado o posgrado es cada vez más común. La percepción de mejora en el acceso a la educación superior y de que los beneficios sobrepasan los costos adquiridos ha promovido el aumento progresivo en la solicitud y el acceso a créditos educativos en la población estudiantil (Baum y O'Malley, 2003).

Sin embargo, el acceso a la educación superior no representa necesariamente el cierre de brechas sociales. También, es indispensable reconocer las condiciones de dicho acceso y de la permanencia, así como las implicaciones personales, familiares, sociales y económicas del ingreso a la educación superior a través de los créditos educativos. En esta línea, los estudios que analizan las actitudes frente a los créditos educativos y el

pago de la deuda son fundamentales, pues aportan a las comprensiones y a las acciones que en torno a estos van configurando los estudiantes. Son importantes, por ejemplo, para conocer las relaciones entre la deuda y las decisiones de entrar a la educación superior y para predecir las intenciones de reembolso, pero también para reconocer las comprensiones que sobre la deuda tienen los estudiantes a partir de sus experiencias, y para reconocer si existe una relación entre el pago de la deuda y:

- a. la selección de la universidad y la carrera,
- b. el desempeño académico y la terminación de los estudios,
- c. la salud mental de los estudiantes,
- d. algunos indicadores sociodemográficos como clase, etnia, condición económica (lo cual no es menor en un país que, como Colombia, se caracteriza por ser pluriétnico, multicultural y desigual), y
- e. el alcance o los logros de proyectos de vida como continuar con estudios de posgrados, adquirir una casa o carro, formar un hogar.

A la fecha, son escasos los estudios que han tenido como objetivo medir las actitudes frente a los créditos educativos en Colombia, a pesar de que solo con el ICETEX, en el 2020, 389 000 estudiantes obtuvieron créditos educativos para financiar su educación superior (ICETEX, 2020). Los estudios realizados por Caetano *et al.* (2019) y Mackenzie (2022) son los antecedentes de investigaciones más cercanos que, aunque no miden las actitudes frente al crédito educativo, sí aportan a los conocimientos de algunos de sus elementos actitudinales, cognitivos o afectivos.

Con un enfoque econométrico, Caetano *et al.* (2019) llevaron a cabo “una encuesta para medir la preferencia por los contratos no marcados o etiquetados como deuda y la segunda para medir el coste de la aversión a la deuda, si está presente” (p. 2) con personas que solicitaron créditos educativos en Chile, Colombia y México. Así, encontraron que existe una aversión a la deuda debido al etiquetamiento:

---

Concretamente, probamos si el etiquetado y el encuadre de la deuda entre una población para la que la decisión de financiación era reciente e importante afectan a su valor percibido. Esta cuestión es importante porque los sesgos en las decisiones de los estudiantes pueden conducir a la elección de mecanismos financieros menos deseables o, peor aún, a evitar una inversión valiosa. Cualquiera de las dos consecuencias puede conducir a una reducción del bienestar y a la pérdida de oportunidades. (Caetano *et al.*, 2019, p. 14)

---

Por su parte, el estudio de Mackenzie (2022) gira alrededor de las siguientes preguntas: a) ¿de qué manera los préstamos universitarios financiados por el Gobierno han limitado o mejorado el bienestar de los receptores de préstamos colombianos?; y b) ¿qué capacidades son más o menos importantes para los receptores de préstamos estudiantiles colombianos? En este estudio, que se comprende en el orden de las percepciones y en el que se entrevistó a ocho beneficiarios y exbeneficiarios de créditos del ICETEX, Mackenzie encuentra importantes aspectos del orden cognitivo de las actitudes, como



que la decisión de tomar un crédito no fue en muchos casos informada, desconociendo aspectos centrales como los tipos de interés de los créditos; y sumado a ello, reconoce el papel de la familia en el acceso al crédito.

En lo que respecta al nivel emocional, Mackenzie (2022) encontró que hay niveles de estrés en las personas beneficiarias y que la afectación del historial crediticio a la que se pueden ver sometidos quienes hacen las veces de codeudores también aporta a los niveles no deseables de estrés. En su estudio, Mackenzie (2022) concluye que el ICETEX, “a pesar de conceder a los estudiantes económicamente desfavorecidos el acceso a la universidad y, por lo tanto, promover la justicia social, no elimina la injusticia” (p. 22). Sin embargo, también es consciente de las limitaciones de su estudio, por cuanto la muestra no es representativa, lo que hace necesario realizar un estudio a mayor escala.

## **Conclusiones y recomendaciones**

El ejercicio investigativo desarrollado permite comprender que el estudio de las actitudes frente a los créditos educativos se sitúa en un tiempo y un espacio específicos. En cada país, existen diferentes mecanismos y formas de operar de los créditos educativos en enlace con un sistema de educación superior con características determinadas. Además, los mecanismos de información y las formas de operar en el interior también cambiaron con el tiempo e influyen de manera definitiva en la configuración de las actitudes en los individuos, por cuanto intervienen en el área conductual, en el marco cognitivo y en el plano afectivo.

Así mismo, como se ha demostrado a lo largo del capítulo, los estudios de las actitudes frente a los créditos educativos tienen una tradición de metodologías en encuestas, lo cual ha posibilitado la obtención de muestras representativas que han permitido, incluso, comparaciones entre diferentes grupos sociales y la obtención de información en cada grupo social y de estos en relación con otros, con lo que se pueden cotejar similitudes, diferencias y continuidades.

Emprender estudios de actitudes en Colombia frente a los créditos y el pago de la deuda exige revisar las escalas de medición a la luz de las realidades de la educación superior colombiana y del contexto social, político y económico del país. En esa medida, no solo es importante construir conocimiento en torno a cómo deciden los estudiantes y sus familias acceder al crédito y su experiencia frente al pago de la deuda, sino también reconocer cómo esto se relaciona con indicadores sociodemográficos, teniendo en cuenta la diversidad y la desigualdad que caracterizan al país. Todo esto permitirá comprensiones de las experiencias y los conocimientos de grupos sociales (urbanos, rurales, con adscripción étnica, víctimas del conflicto armado, hombres, mujeres, edades, etc.) y en comparación entre ellos.

Es fundamental considerar también otras exploraciones en las que se analice la relación de las actitudes frente a los créditos educativos y el pago de la deuda con aspectos que caracterizan a la educación superior en Colombia, tales como la deserción universitaria, el alto porcentaje de estudiantes que no terminan sus estudios en tiempos previstos y la privatización de la educación.

## Referencias

- Abate, F. R. (Ed.). (1999). *The Oxford American Dictionary of Current English*. Oxford University Press.
- Abu Bakar, E., Masud, J. y Md Jusoh, Z. (2006). Knowledge, Attitude and Perceptions of University Students towards Educational Loans in Malaysia. *Journal of Family and Economic Issues*, 27(4), 692-701. <https://cutt.ly/SAkXKZC>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Clark University Press.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1977). Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Avery, C. y Turner, S. (2012). Student Loans: Do College Students Borrow Too Much — Or Not Enough? *Journal of Economic Perspectives*, 26(1), 165-192. <https://cutt.ly/5AkBzqd>
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y Banco Mundial. (2021). *Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia*. <https://cutt.ly/lAkCthy>
- Baron, R. A. y Byrne, D. (1984). *Social Psychology Understanding Human Interaction*. Allyn & Bacon.
- Baum, S. y O'Malley, M. (2003). College on Credit: How Borrowers Perceive their Education Debt. *Journal of Student Financial Aid*, 33(3), 7-19. <https://cutt.ly/dAkCswp>
- Boddington, L. y Kemp, S. (1999). Student Debt, Attitudes towards Debt, Impulsive Buying, and Financial Management. *New Zealand Journal of Psychology*, 28(2), 89-93.
- Bohner, G. y Wanke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. Psychology Press.
- Brugel, J. F., Johnson, G. P. y Larry, L. L. (1977). The Demand for Student Loans in Higher Education: A Study of Preference and Attitudes. *Research in Higher Education*, 6(1), 65-83. <https://cutt.ly/QAkCk1H>
- Busso, M. y Messina, J. (Eds.). (2020). *La crisis de la desigualdad. América Latina y el Caribe en la encrucijada*. BID. <https://cutt.ly/oAMl5ua>
- Caetano, G., Palacios, M. y Patrinos, H. A. (2019). Measuring Aversion to Debt: An Experiment among Student Loan Candidates. *Journal of Family and Economic Issues*, 40, 117-131. <https://doi.org/10.1007/s10834-018-9601-8>
- Calenzani, M. (1983). *Estudio psicosocial sobre los niveles de ansiedad y actitudes hacia la vejez* [tesis de grado, Universidad Ricardo Palma].
- Callender, C. (2003). *Attitudes to Debt: School Leavers' and Further Education Students' Attitudes to Debt and their Impact on Participation in Higher Education*. Universities UK.
- Callender, C. y Jackson, J. (2005). Does Fear of Debt Deter Students from Higher Education? *Journal of Social Policy*, 34(4), 509-540. <https://doi.org/10.1017/S004727940500913X>
- Carales, V. D., Molina, M. y Hooker Jr., D. L. (2020). "Without Them I couldn't Pay for my Education, so Here I Am": Latinx College Graduates' Experiences with and Perceptions of their Student Loan Debt. *Association of Mexican American Educators Journal*, 14(3). <https://doi.org/10.24974/amae.14.3.407>

- Chisholm-Burns, M. A., Spivey, C. A., Jaeger, M. C. y Williams, J. (2017). Associations between Pharmacy Students' Attitudes toward Debt, Stress, and Student Loans. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(7), 5918. <https://doi.org/10.5688/ajpe8175918>
- Chudry, F., Foxall, G. y Pallister, J. (2011). Exploring Attitudes and Predicting Intentions: Profiling Student Debtors using an Extended Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(1), 119-149. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00705.x>
- Clendaniel, A. (2016). *Student Loan Debt Influence on Graduate Degree Attainment* [tesis de grado, Universidad de Rowan]. Repositorio institucional de la Universidad de Rowan. <https://cutt.ly/uAk1YXV>
- Cristia, J. y Pulido, X. (2020). La educación en América Latina y el Caribe: segregada y desigual. En M. Busso y J. Messina (Eds.), *La crisis de la desigualdad. América Latina y el Caribe en la encrucijada* (pp. 167-181). BID. <https://cutt.ly/oAMl5ua>
- Davies, E. y Lea, S. E. G. (1995). Student Attitudes to Student Debt. *Journal of Economic Psychology*, 16(4), 663-679. [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(96\)80014-6](https://doi.org/10.1016/0167-4870(96)80014-6)
- De Gayardon, A., Callender, C., Deane, K. y Desjardins, S. L. (2018). *Graduate Indebtedness: Its Perceived Effects on Behaviour and Life Choices — A Literature Review*. CGHE Working Paper No. 38. Centre for Global Higher Education.
- De Gayardon, A., Callender, C. y Green, F. (2019). The Determinants of Student Loan Take-Up in England. *Higher Education*, 78, 965-983. <https://cutt.ly/AAkziCZ>
- Denegri, M., Cabezas Gaete, D., Del Valle Rojas, C., González Gómez, Y. y Sepúlveda Aravena, J. (2012). Escala de actitudes hacia el endeudamiento: validez factorial y perfiles actitudinales en estudiantes universitarios chilenos. *Universitas Psychologica*, 11(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-2.eaev>
- Denegri, M., Caro Vallejos, C., Cerda Figueroa, M. I., Eschmann Gacitúa, K., Martínez Guaquil, N. y Sepúlveda Aravena, J. (2017). Relación entre actitudes hacia el endeudamiento y discrepancia del yo en estudiantes de pedagogía chilenos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29248>
- Estrada Corona, A. (2012). La actitud del individuo y su interacción con la sociedad. Entrevista con la Dra. María Teresa Esquivias Serrano. *Revista Digital Universitaria*, 13(7). <https://cutt.ly/hAk8pA3>
- Fishbein, M. (1963). An Investigation of the Relationships between Beliefs about an Object and the Attitude toward that Object. *Human Relations*, 16(3), 233-240. <https://doi.org/10.1177/001872676301600302>
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior*. Addison-Wesley.
- Foucault, M. (1970). *L'ordre du discours*. Éditions Gallimard.
- Gagné, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. Nueva Editorial Interamericana.
- Gordon, S. E. (2013). *Attitudes and Perceptions of Independent Undergraduate Students towards Student Debt*. The Ohio State University Press.
- Harrison, N., Chudry, F., Waller, R. y Hatt, S. (2015). Towards a Typology of Debt Attitudes among Contemporary Young UK Undergraduates. *Journal of Further and Higher Education*, 39(1), 85-107. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.778966>

- Harrison, N., Agnew, S. y Serido, J. (2015). Attitudes to Debt among Indebted Undergraduates: A Cross-National Exploratory Factor Analysis. *Journal of Economic Psychology*, 46, 62-73. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2014.11.005>
- Haultain, S., Kemp, S. y Chernishenko, O. S. (2010). The Structure of Attitudes to Student Debt. *Journal of Economic Psychology*, 31(3), 322-330. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2010.01.003>
- ICETEX. (2020). *Informe de gestión del ICETEX. Vigencia 2020-1*. <https://cutt.ly/sAk8Dif>
- Jain, V. (2014). 3D Model of Attitude. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3(3), 1-12.
- Jung, C. G. (1971). Psychological Types. En C. G. Jung, *Collected Works*. Princeton University Press.
- Kaur, R. y Singh, M. (2012). Students' Attitude towards Education Loans for Professional Courses: A Confirmatory Factor Model. *International Journal of Business Management and Research*, 2(1), 67-87. <https://cutt.ly/TAk4kxF>
- Kaur, J. y Arora, S. (2019). Indian Students' Attitude towards Educational Debt: Scale Development and Validation. *Quality Assurance in Education*, 27(4), 361-383. <https://doi.org/10.1108/QAE-12-2018-0131>
- Lea, S., Webley, P. y Bellamy, G. (2001). Student Debt: Expecting It, Spending It and Regretting It. En A. Scott, A. Lewis y S. Lea (Eds.), *Student Debt: The Causes and Consequences of Undergraduate Borrowing in the UK* (pp. 37-47). The Policy Press.
- Lee, J. y Mueller, J. A. (2014). Student Loan Debt Literacy: A Comparison of First-Generation and Continuing-Generation College Students. *Journal of College Student Development*, 55(7), 714-719. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0074>
- Mackenzie, L. (2022). A Case of Capability Expansion or Capability Reduction? An Exploration of Loan Recipients' Views of ICETEX: Colombia's Higher Education Student Loans Institute. *Journal of Hispanic Higher Education*, 21(1), 1-30. <https://doi.org/10.1177/1538192720920071>
- Markle, G. L. (2019). Crushing Debt or Savvy Strategy? Financial Literacy and Student Perceptions of their Student Loan Debt. *Journal of Student Financial Aid*, 49(1). <https://cutt.ly/oAk7Ell>
- Norvilitis, J. M. y Mao, Y. (2013). Attitudes towards Credit and Finances among College Students in China and the United States. *International Journal of Psychology*, 48(3), 389-398. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.645486>
- Norvilitis, J. M., Merwin, M. M., Osberg, T. M., Roehling, P., Young, P. V. y Kamas, M. M. (2006). Personality Factors, Money Attitudes, Financial Knowledge, and Credit-Card Debt in College Students. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(6), 1395-1413. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00065.x>
- Olavarría, M. y Allende, C. (2013). Endeudamiento estudiantil y acceso a la educación superior en Chile. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (141), 91-112. <https://cutt.ly/tAMR1BZ>

- Organization for Economic Co-Operation and Development. (OECD). (2016). Education in Colombia Highlights 2016. En *Reviews of National Policies for Education*. OECD Library. <https://doi.org/10.1787/19900198>
- Park, T., Yusuf, A. A. y Hadsall, R. S. (2015). Pharmacy Students' Attitudes toward Debt. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(4), 52. <https://doi.org/10.5688/ajpe79452>
- Pérez-Roa, L. (2019). From 'Good Credit' to 'Bad Debt': Comparative Reflections on the Student Debt Experience of Young Professionals in Santiago, Chile, and Montreal, Canada. *Economic Anthropology*, 6(1), 135-146. <https://doi.org/10.1002/sea2.12137>
- Reich, B. y Adcock, C. (1980). *Valores, actitudes y cambio de conducta*. CECSA.
- Rivera, J. G (2017). *Actitud hacia la intención de pago de préstamos estudiantiles* [tesis doctoral, Universidad del Turabo]. Repositorio institucional Universidad del Turabo. <https://cutt.ly/eAMXbzF>
- Scott, A. J. y Lewis, A. (2001). Student Loans: The Development of a New Dependency Culture? En A. J. Scott, A. Lewis y S. E. Lea (Eds.), *Student Debt: The Causes and Consequences of Undergraduate Borrowing in the UK* (pp. 209-228). The Policy Press.
- Valverde, M. N. (2005). *Actitud de las enfermeras hacia la investigación y factores que intervienen en su realización en el Hospital Nacional Daniel Alcides Carrión* [tesis de grado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional de la UNMSM. <https://cutt.ly/fAk5Hlv>
- Van Dyke, R. y Little, B. (2002). *Universities UK Student Debt Project: Key Early Findings*. Universities UK.
- Venes, D. (Ed.). (2001). *Taber's Cyclopedic Medical Dictionary*. F. A. Davis.
- Walker, J., Pearce, C., Kira, B. y Lawson M. (2019). *El poder de la educación en la lucha por la desigualdad*. Oxfam Internacional. <https://cutt.ly/bAk5Mol>
- Witteveen, D. y Attewell, P. (2019). Social Dimensions of Student Debt: A Data Mining Analysis. *Journal of Student Financial Aid*, 49(1). <https://cutt.ly/EAk5dM>
- Zhang, J. y Kemp, S. (2009). The Relationships between Student Debt and Motivation, Happiness, and Academic Achievement. *New Zealand Journal of Psychology*, 38(2), 24-29. <https://cutt.ly/ZAk6u4H>
- Xue, M. y Chao, X. (2015). Non-Borrowing Students' Perceptions of Student Loans and Strategies of Paying for College. *Journal of Student Financial Aid*, 45(1). <https://cutt.ly/sAMULhH>







## Retos y oportunidades en el acceso a la educación superior en Colombia

---

Challenges and Possibilities in Access to Higher Education in Colombia



## Resumen

Este capítulo aborda la definición de las concepciones desde la perspectiva educativa, psicológica, pedagógica y de otras ciencias, a fin de analizarla con base en las dimensiones de acceso y crédito en la educación superior. A partir de este estudio bibliográfico, se observa que las concepciones de todos los actores de la educación sobre las nociones que mediatizan los procesos educativos se convierten en la oportunidad de transformar las representaciones sociales que propician cambios en los sistemas de creencias y actúan en los diferentes niveles de la conciencia del sujeto, siendo en perspectiva una concepción de la educación superior desde la mirada de la educación general. Es decir, se concibe como un derecho de las personas en cualquier sociedad, en contravía al constructo social que lo visualiza como un producto más en la oferta de bienes y servicios y que rige algunas realidades sociales en torno a la equidad y a las brechas en la sociedad. Finalmente, el análisis ratifica la relación directa entre las alternativas existentes en el crédito educativo para la educación superior y el acceso a esta en un porcentaje significativo de la población colombiana, situando al ICETEX como una posibilidad concreta para alcanzar la construcción de un proyecto de desarrollo humano, económico y social, basado en la educación superior.

**Palabras clave:** acceso a la educación superior, concepciones, contextos sociales, crédito educativo.

## Abstract

This chapter addresses the definition of conceptions from educational, psychological, and pedagogical perspectives, analyzing them from the dimensions of access and student credit in higher education. In this bibliographic study, it is observed that the conceptions of all the actors involved in education, regarding the notions that influence educational processes, become the opportunity to transform the social representations that favor changes in the belief systems, and act on the subject's different levels of conscience, in perspective, a conception of higher education from the view of the general education. Education is conceived as a human right in any society, in contrast to the social construct that visualizes it as another product in the offer of goods and services, which rules some social realities regarding equity and social divisions. Finally, the analysis restates the direct relationship between the existent student credit alternatives for higher education and the access to the it in a significant percentage of the Colombian population. It places ICETEX as a real possibility to reach the construction of an economic, social and human development project based on higher education.

**Keywords:** Conceptions, access to higher education, educational credit, social contexts.



Isabel Hernández Arteaga  
Sandra Milena Serrano Mora  
César Augusto Bautista Hernández

## **Introducción**

El presente capítulo es una mirada abordada desde la definición de las concepciones que los diferentes actores de la educación han construido, tomando como referente al ICE-TEX como elemento interviniente y de estudio. A su vez, es un ejercicio que supone el acercamiento y la exploración subjetiva de aquellas percepciones, imaginarios o ideas que estos mismos actores han tenido desde sus roles e interacciones, y analizados en perspectiva educativa, psicológica, pedagógica y de otras ciencias, bajo las dimensiones de acceso y crédito en la educación superior.

De esta forma, se observaron las concepciones que tienen todos los actores de la educación sobre los conceptos que mediatizan los procesos educativos, y se convierten en la oportunidad de transformar las representaciones sociales que propician cambios en los sistemas de creencias y actúan en los diferentes niveles de la conciencia del sujeto. Son, en perspectiva, una concepción de la educación superior desde la mirada de la educación general, es decir, se concibe como un derecho de las personas en cualquier sociedad, en contravía al constructo social que lo visualiza como un producto

más en la oferta de bienes y servicios y que rige algunas realidades sociales en torno a la equidad y a las brechas en la sociedad.

Este análisis ratifica la relación directa entre las alternativas existentes en crédito educativo para la educación superior y el acceso a esta en un porcentaje significativo de la población colombiana, situando al ICETEX como una posibilidad concreta para alcanzar la construcción de un proyecto de desarrollo humano, económico y social, basado en la educación superior.

La metodología utilizada parte de un estudio cualitativo que Sandoval Casilimas (1997) conceptualiza como una evolución de las formas de comprender y analizar la realidad epistémica de una situación donde interactúan relaciones sociales influidas por la cultura y las particularidades del fenómeno estudiado, frente al sujeto y sus formas de concebir, sentir, actuar y percibir dicha realidad. Para este caso de investigación, el objetivo es tratar de aproximarse a las percepciones, experiencias y vivencias de diferentes actores clave que han hecho parte del sistema educativo del país, describiendo sus experiencias y concepciones frente a esta temática. Tomando fuentes bibliográficas y documentales como marco de comprensión y focalización, esta investigación se sitúa en un paradigma hermenéutico con una metodología de revisión documental e histórico-lógica.

Estos métodos teóricos fundamentales permitieron describir el desarrollo del crédito educativo para la educación superior y el acceso a esta en Colombia, así como el contexto económico, social y político en el que se ha desarrollado y transformado, partien-

do de la lógica analítica de los factores incidentes en las secciones de análisis “Concepciones: una aproximación a su definición”, “Concepciones sobre el crédito educativo, la educación superior y su acceso en clave de contexto social” y “Retos y oportunidades en la demanda de la educación superior”. Posteriormente, se procedió a la saturación de las categorías y a la construcción de análisis preliminares; una vez realizados estos procesos, se utilizó la herramienta ATLAS.ti para triangular la información codificada y construir los análisis e interpretaciones de los datos que constituyen este capítulo.

### **Concepciones: una aproximación a su definición**

Las concepciones son un concepto teórico que ha tenido diferentes miradas, dimensiones y perspectivas, de acuerdo con los aportes disciplinares que se han ocupado de definir sus alcances y particularidades. Estas se relacionan con otros conceptos como la percepción, los imaginarios, las representaciones sociales, los esquemas y los marcos cognitivos de comprensión del mundo, provenientes del terreno de la educación, la pedagogía, la psicología e incluso la neurología.

En cuanto a la percepción, ha sido un concepto estudiado por la psicología como un proceso cognitivo superior en el que el individuo utiliza el procesamiento de la información que capta a través de los órganos de los sentidos, integra, procesa e interpreta los significados de lo que ocurre a su alrededor. De esta manera, no solo se ponen en juego las capacidades mentales y la identificación de los estímulos que percibe el individuo, sino también su capacidad para integrar, comprender y construir cognitiva-

mente esquemas de referencia para moverse en el mundo y en la realidad con que se interactúa. Según Oviedo (2004):

---

El primer supuesto básico desarrollado por la Gestalt es la afirmación de que la actividad mental no es una copia idéntica del mundo percibido. Contrariamente define la percepción como un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante. Se puede afirmar que, de la enorme cantidad de datos arrojados por la experiencia sensorial (luz, calor, sonido, impresión táctil, etc.), los sujetos perceptuales toman tan solo aquella información susceptible de ser agrupada en la conciencia para generar una representación mental. (p. 90)

---

De acuerdo con este mismo autor, la Gestalt se ocupó de comprender la complejidad de los procesos perceptuales que ocurren en la interacción del individuo con los estímulos del exterior. Es así como Oviedo (2004) afirma también que “la Gestalt definió la percepción como una tendencia al orden mental. Inicialmente, la percepción determina la entrada de información; en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc.)” (p. 90).

Ahora bien, el concepto suele integrarse con otro, que da cuenta de esa interacción indisoluble entre individuo y entorno. A fi-

nal de cuentas, lo que el ser humano hace permanentemente es procesar e interpretar lo que le llega del exterior, es decir, lo que se conoce como entorno social; es por esto que la percepción suele definirse también como percepción social.

La percepción social conecta dos aspectos fundamentales: los procesos internos que ocurren en la asociación de estímulos y la interacción social, es decir, la información que procesamos de lo que ocurre a nuestro alrededor y que, en la mayoría de los casos, supone también el comportamiento de otras personas.

De acuerdo con Moya (2007), la percepción de personas y la percepción de objetos comparten características como la organización, la selectividad, el carácter subjetivo, la búsqueda de elementos invariantes y la interpretación del estímulo. Sin embargo, la percepción de personas tiene también ciertos rasgos que la distinguen de la percepción de objetos, a saber:

- a. Se percibe a las personas como “agentes causales, capaces de controlar la información que presentan de sí mismas de acuerdo con sus objetivos e intereses”.
- b. Tanto el objeto como el sujeto son personas dentro de la percepción, lo cual permite al perceptor la realización de inferencias de las actitudes o los sentimientos de la persona percibida, partiendo de sus propias experiencias.
- c. Percibir personas requiere una interacción dinámica, en la que la presencia, las expectativas y la conducta de quien percibe puede afectar la conducta del percibido, en un proceso circular.

d. Se ha observado que la percepción de personas puede ser más compleja que la percepción de objetos, debido a la existencia de atributos no observables de forma directa, a la posibilidad de cambios en las personas (fenómeno no posible en los objetos) y a la dificultad de comprobar la exactitud de la percepción en las personas.

El otro concepto que se relaciona con las concepciones y la percepción social es el de impresiones, las cuales se construyen cognitivamente a partir de la experiencia de interacción con el entorno, esto es, la información que se pueda recabar en dicha interacción, y las ideas y elaboraciones cognitivas que se desprenden de ella. Según Barón y Byrne (2005, p. 71), estas impresiones se pueden enriquecer en la medida en que se aumentan las experiencias, de manera que el contenido de las impresiones se va complementando y dejan de ser informaciones o elaboraciones básicas que se pueden formar frente a determinada situación, tema o vivencia.

Según Oviedo (2004), quien cita a Smith y Mackie (1997), “la materia prima de las primeras impresiones son las claves visibles de una persona, incluyendo su apariencia física, sus claves no verbales y su conducta manifiesta” (p. 93), y la determina de la siguiente manera:

a. La apariencia física influye en las impresiones acerca de las demás personas, por ser la primera —y muchas veces la única— clave de descripción del otro, con lo que se determinan sus rasgos y se asocian con ciertos estereotipos.

b. Las claves no verbales permiten la transmisión de información sobre una persona, principalmente sus sentimientos y actitudes hacia los demás. En muchas ocasiones, las expresiones faciales, la conducta visual y el lenguaje corporal se asocian con atributos y emociones de las personas.

c. La conducta manifiesta de una persona es el insumo de mayor importancia en la construcción de una impresión acerca de ella. Esta normalmente se asocia con los rasgos que componen la personalidad y las actitudes, y es usada con frecuencia en los elementos básicos al realizar un juicio o valoración del otro.

Ahora bien, al centrarse en la definición concreta de las concepciones, se asume que esta se soporta, sin lugar a duda, en los elementos teóricos planteados antes. En este mismo sentido, se puede afirmar que el vocablo *concepción* tiene diferentes acepciones, según el uso que se le dé o la aplicación que tenga en determinados contextos: es la acción o el efecto de concebir, pensar, imaginar y creer sobre un objeto o hecho. El estudio de las concepciones de un objeto de investigación determinado puede facilitar su comprensión integral, y ayudar a la construcción sobre su conocimiento y a la generación de nuevas concepciones relacionadas.

Cely y Moreno (2015) refieren que “las concepciones exigen considerar no solo referentes teóricos que permitan articular la perspectiva epistemológica abordada, sino también engranar vivencias, subjetividades y aspectos relacionados con la cultura” (p. 24). Las concepciones dan pie a reconocer elementos para la comprensión de la imagen, la

creencia o el concepto del objeto de estudio, que es amplio y complejo, lo cual implica un estudio más profundo y determinado. La búsqueda de concepciones sobre un tema objeto constituye una labor inacabada, ya que siempre, en su dinámica, ellas generan las nuevas concepciones en su devenir.

En términos generales, Pérez (2009) señala que elaborar una concepción implica formar una idea holista acerca de un objeto estudiado, cuyo fin será lograr ciertas metas a partir de su análisis particular, con lo que requiere un pensamiento creativo, crítico y reflexivo que permita organizar y enriquecer los conocimientos o las experiencias acerca de un objeto, un fenómeno o un hecho social examinado. Este concepto podría tener un carácter individualizado, ya que la concepción refleja la posición, el juicio y la idea que tiene un sujeto acerca de un determinado contenido de la realidad; por tanto, expresa su modo personal de interpretarla y de actuar.

Debido a lo anterior, la investigación en este campo se ha preocupado por el estudio de los modelos mentales que poseen los individuos, a quienes se les indaga sobre sus concepciones acerca de objetos, fenómenos o hechos; siendo relevante, primero, interesarse por las concepciones acerca del sujeto mismo como ser social, su cultura, sus creencias, sus valores, sus intereses, etc., los cuales de alguna forma regulan sus concepciones. Visto así, las concepciones que tienen los sujetos se encuentran relacionadas principalmente con: su nivel de formación académica, sus saberes previos o específicos, la cultura en la que se desarrollan, sus creencias, sus valores y sus principios; todos se ven reflejados en su modo de pensar, sentir y actuar, en sus mo-

delos mentales, teóricos y prácticos, y en sus planteamientos o estructuras intelectuales a partir de su visión del mundo cercano o lejano que lo rodea. Las concepciones constituyen un recurso o instrumento que abre la posibilidad para el conocimiento de la forma de pensar del sujeto, y cómo dichas representaciones y paradigmas cognitivos hacen que actúen en sus desempeños.

Las concepciones que los individuos crean y construyen son, para Sánchez (2005), la base sobre la cual se asumen, se interpretan y se comprenden nuevas teorías, objetos, fenómenos, hechos y situaciones. Son las concepciones las que sirven para explicar, proyectar, asumir, formular y enunciar nuevas concepciones, las cuales forman parte de y se originan en los distintos contextos de la vida de los individuos. Argumenta la autora que la producción de concepciones científicas se realiza en ámbitos académicos, en tanto que las concepciones básicas son producto del quehacer cotidiano, con lo que es importante reconocer estos dos tipos de concepciones, sus encuentros y desencuentros.

Según Capote (2012), la concepción es un sistema de ideas que se apoya o se complementa en conceptos o juicios basados en una teoría tomada como fundamento que puede tener un individuo y también un colectivo acerca de un determinado objeto; dicha concepción debe reflejar la posición novedosa con la que se pretende enriquecer la teoría que le sirve de premisa. Cuando se habla de concepciones, se hace referencia a la construcción de ideas, conceptos o definiciones llevada a cabo por los sujetos en su interacción con otros, en el marco de su ámbito cotidiano.

La revisión teórica respecto a su significado coincide en que las concepciones que los sujetos tienen de la realidad dependen, en gran medida, de la concepción que tienen de la realidad misma. Cuando se hace alusión al conocer, se hace referencia al acto mental por medio del cual un sujeto aprende. Entonces, cada sujeto genera y construye su propia realidad a partir de su relación directa e indirecta con lo real.

Otro aporte al tema son las referencias encontradas en Foucault (2006), quien asegura que no hay ni existen hechos, y lo que se encuentra son interpretaciones; por tanto, el poder reside en la capacidad que tiene el sujeto para asignar o, mejor, para imponer una interpretación como verdad para todos.

Entonces, según la visión del autor, al hablar de concepciones se visualiza la existencia relacional entre la concepción y el comportamiento de las personas. De esta forma, el pensamiento del sujeto se establece cuando integra sus creencias, ideas, conceptos y demás constructos implícitos en él acerca de su realidad, lo que demuestra la complejidad teórica de este concepto y la subjetividad implicada.

Teniendo en cuenta los procesos de sensación, percepción y comprensión planteados por Hegel (1981) para señalar el proceso del conocimiento humano, se diría que un concepto, es decir, la comprensión que una persona tiene de un residuo empírico específico no es posible sin el concurso de los sentidos y de la percepción. Desde esta mirada, partir de la totalidad (sensación), seguir con la separación de las partes (percepción) y terminar con el regreso a la totalidad (holismo/

comprensión) es el camino de aproximaciones sucesivas que hacen posible un concepto.

En atención a lo anterior, las concepciones estudiadas por Simarra y Cuartas (2017) están vinculadas a sus ideas, pensamientos, juicios teóricos, enfoques, corrientes, modelos, escuelas de pensamiento y, en general, a la cultura que implícitamente influye en el accionar del sujeto y su desempeño en la vida. Es por ello que, para analizar las concepciones, se requiere obligatoriamente mirar su accionar y desempeño práctico desde un proceso investigativo-reflexivo. Estudiar el pensamiento del sujeto implica examinar su quehacer en el campo-objeto, lo cual permite identificar con claridad cómo influye el pensamiento sobre la acción. Al respecto, López *et al.* (2017) sostienen que no siempre las concepciones que plantea la persona verbalmente en su discurso reflejan en su práctica lo que ella afirma.

De acuerdo con la perspectiva de la psicología cognitiva, según Pozo *et al.* (2006), “las concepciones se entienden como un elemento esencial para comprender el comportamiento humano” (p. 125), ya que las personas hacen representaciones sobre el mundo que las rodea. En la misma línea, Coll y Remesal (2009) definen las concepciones como un sistema organizado por creencias que se han originado a través de la experiencia del individuo y las interacciones en las que se hace partícipe.

En el campo de la educación, las concepciones son de utilidad permanente. Al respecto, Macera (2012) comprende que las concepciones en este campo permiten aproximarse a “aquellos elementos sociales y culturales

que actúan en la construcción de ideas, imágenes o ideales” (p. 523), que los actores educativos identifican para definir su rol, trabajo, quehacer y misión; incluye, además, el entorno y los interlocutores que actúan en esta construcción cotidiana de las concepciones educativas.

En el ámbito educativo, el término *concepción* ha sido utilizado y analizado en profundidad desde diferentes enfoques teóricos. Porlán *et al.* (1998) se refieren a la concepción enmarcada en lo epistemológico, como el conjunto de ideas y formas de actuar que tienen las personas sobre un objeto de estudio. Estos mismos autores, citando a Pope y Gilbert (1983), afirman que las concepciones tienen una doble función, ya que pueden ser herramientas que ayudan a entender el contexto o la realidad circundante; ellas ayudan al individuo a navegar por esa realidad o pueden ser barreras que no permiten que se vean más perspectivas aparte de la propia, limitando las acciones asociadas a determinada concepción.

Por otra parte, Del Canto (2000) plantea que en el campo investigativo las concepciones se refieren al carácter sistémico de una o varias ideas sustentadas en lo teórico, y que combinadas forman una representación mental sobre los fenómenos, objetos y elementos. Al combinar las ideas con el entorno, forman interrelaciones que llevan a imaginarios conceptuales sobre algo.

En este sentido, la investigación de las concepciones se ha llevado a cabo acompañada de distintos factores, variables o dimensiones que se indagan en relación con esa construcción mental que los sujetos van configu-

rando desde su experiencia con el objeto o fenómeno de estudio. En especial, el estudio de las concepciones en este campo se ha desarrollado con los docentes como los principales sujetos/objetos del estudio de las concepciones, frente a los diversos temas que connotan el escenario educativo y el acto educativo como tal.

Arancibia (s. f.) propone una configuración de las concepciones docentes frente a la enseñanza en tres categorías o divisiones. La primera se refiere a la concepción de educación como transmisión de conocimiento, la cual tiene que ver con la concepción de reproducción de manera mecánica de lo aprendido. En la segunda, más cercana al constructivismo, se brinda mayor libertad al estudiante, quien está activo en su proceso de aprendizaje y puede relacionar lo aprendido con sus experiencias de vida. La tercera categoría se basa en el aspecto social del aprendizaje, el cual promueve la autonomía del ser humano.

Siguiendo con el rastreo de la definición de concepciones en el ámbito educativo, López *et al.* (2017) mencionan que todos los seres humanos tienen representaciones intuitivas sobre un área específica y que está condicionada por el contexto o por situaciones que han afectado la vida del individuo. En el caso particular de la investigación, se concluye que los seres humanos tienen ideas de cómo se aprende y de que a partir de la interrelación de dichos aprendizajes teóricos con la experiencia se reconstruyen concepciones sobre el mundo, explicaciones sobre los fenómenos físicos y sociales que dan sentido a las competencias adquiridas. Aquí, se denota que las concepciones se redefinen



por construcciones personales, con posibles componentes perceptivos incorrectos a la luz del rigor científico, pero funcionales al sujeto por su experiencia de aprendizaje. Los autores clasifican estas percepciones como case-ras, informales, creencias ingenuas, teorías intuitivas, marcos concepcionales alternati-vos, preconcepciones, concepciones erró-neas y conocimiento previo.

Inicialmente, Carvajal y Gómez (2002) desta-can la importancia de las concepciones en el campo de la formación como construcciones que se desarrollan basadas en las vivencias, la formación académica y el desempeño pro-fesional que se materializa en el quehacer de la persona, en lo que “notablemente influyen factores psicológicos, antropológicos, cul-turales, sociales, políticos e ideológicos” (p. 579). Dicho postulado es retomado por Pera-fán Echeverri (2015), quien sostiene que cada ser humano conserva, de manera “implícita o explícita, unos principios de funcionamiento y unas referencias específicas acerca de la naturaleza del conocimiento, del aprendiza-je, de las condiciones de validez, de la posi-bilidad de conocer en general y de su propio conocimiento en particular” (p. 59).

En concordancia, Pozo *et al.* (2006) plantean que las concepciones de los procesos educa-tivos son, sin duda, una herencia cultural; es decir, un producto simbólico de la forma en que tradicionalmente se han organizado las actividades para aprender. Sin embargo, las concepciones pueden tramitar elementos de la cultura que lleven a generar prácticas basadas en prejuicios, aprehensiones y acti-tudes negativas, excluyentes e inequitativas, según los múltiples procesos o situaciones

que se presentan en los contextos culturales y sociales, como la vulnerabilidad, el acoso, la desigualdad y la discriminación, entre otras.

Al hablar de concepciones, Simarra y Cuar-tas (2017) hacen una referencia a las ideas elaboradas por las personas sobre cómo conciben su entorno, un objeto, un fenóme-no o una persona, y la operacionalización de estas ideas en su realidad y cotidianidad. Las concepciones en las personas se en-cuentran vinculadas a sus creencias, expe-riencias, conocimientos y formación; todo se ve reflejado en sus planteamientos o en sus estructuras mentales, que muestran cómo su visión del contexto en particular y del mundo en general repercuten en su ejercicio profesional, en su desempeño y en su actuar en la cotidianidad. Por consi-guiente, esta perspectiva conceptual de las concepciones permite caracterizar a las per-sonas y su estilo de pensamiento, y cómo estos modelos cognitivos materializan sus distintas formas de actuar.

Para Fernández *et al.* (2011), el estudio de las creencias o concepciones acerca de to-dos los elementos vinculados a la educación es fundamental para mejorar sus prácticas y conseguir el éxito en este campo. Esta importancia se basa en dos nociones: por un lado, las concepciones como un compo-nente relevante en las decisiones del sector educativo y la configuración de las prácticas y los procesos vinculados; por otro lado, las concepciones y prácticas que se trasladan de generación en generación, de nivel en ni-vel, de actor a actor, quienes gradualmente van impregnándose de estas hasta asumir-las como naturales y propias.

En un sentido amplio, las concepciones sobre la educación adquieren gran importancia y establecen una estructura de sentidos y significados que organizan a los sujetos. En este tenor, Aravena (2013) argumenta que dicho constructo se hace equivalente a otros constructos utilizados, como las representaciones, las teorías en uso y las teorías implícitas; en todas ellas, no obstante, se reconoce un continuo explícito de conformidad con el grado de conciencia y las posibilidades de los sujetos de explicitar en palabras sus contenidos. En este sentido, López *et al.* (2017) ilustran sus apreciaciones sobre las concepciones en un escenario de aprendizaje; la investigación desarrollada demostró cómo las concepciones de los profesores en torno a enseñar y aprender determinan con importancia sus métodos pedagógicos, con lo que su estudio se sitúa como una forma de mejorar su comprensión y análisis para optimizar la práctica pedagógica.

Es así como el análisis de las concepciones puede incluir diversos abordajes metodológicos. Sin embargo, Macera (2012) destaca la importancia de asumir la categoría de concepción sin excluirla completamente de las esferas de testimonio y relato; es decir, dichas esferas contribuyen a definir con mayor precisión el análisis de concepciones, ya que estas se obtienen a partir de la construcción de un relato y de un testimonio de las prácticas cotidianas.

Existe, entonces, la posibilidad de encontrar más de una concepción con respecto a una misma definición, puesto que las perspectivas están condicionadas por los contextos

donde se abordan. Dicha postura es reconocida por Bejarano (2014) y De La Garza (2017), quienes aclaran que generalmente las concepciones no son tan evidentes para un investigador, ya que están sujetas a los cuestionamientos del individuo estudiado y no todo es exteriorizado por él mismo. En este sentido, los autores destacan la necesidad de que el investigador se posicione en la teoría implícita, antes de empezar a analizar las creencias particulares de los sujetos participantes. Sin embargo, en el estudio de concepciones, es importante tener presente la visión del mundo y las ideas de futuro que, como maneras de conocer, actuar y sentir, se revierten en las teorías existentes para hacer avanzar el cuestionamiento de sus fundamentos.

Finalmente, es necesario reconocer y visibilizar las concepciones de todos los actores de la educación acerca de los conceptos que mediatizan los procesos educativos, por cuanto se convierte en la oportunidad de transformar sistemas y representaciones sociales que requieren cambios en los sistemas de creencias, que actúan en los diferentes niveles de la conciencia del sujeto y que, a su vez, dirigen ciertas actuaciones, pensamientos y sentimientos sobre alguna situación o hecho particular.

Debido a lo anterior, en el siguiente apartado se tienen en cuenta los avances investigativos que se han venido dando en el país respecto a las concepciones frente a la educación superior y, en concreto, frente al crédito educativo, reconociendo las particularidades y condiciones del contexto socioeconómico relacionado.

## **Concepciones sobre el crédito educativo, la educación superior y su acceso en clave de contexto social**

Las concepciones construidas sobre la educación superior, el acceso a esta y el crédito educativo, en cuanto al desarrollo humano y social de las comunidades y los Estados es, sin lugar a duda, un aspecto relevante de estudio y análisis en el campo de la educación y demás sectores de la sociedad y la academia. A partir de esta premisa, el presente apartado hace una reflexión temática en documentos, artículos y demás fuentes bibliográficas que permita, como lo propuso Freire (2008), llevar al hombre a una posición más activa en la investigación y así tener una mejor conciencia de su realidad. Para el interés de este capítulo, la investigación se realiza dentro de las concepciones propuestas e inicia con las elaboradas sobre la educación superior.

Según esta perspectiva, Montañez y Rico (2021) parten de la concepción de la educación en general, que la toma como un “derecho consensuado” de las personas en cualquier sociedad regida por un Estado que, por medio de las normas y las leyes, la regula, la estructura, busca su fortalecimiento y desa-

rollo, y hace posible concebirla como un servicio. Para el caso colombiano y de otros países, queda contemplado que los niveles educativos de primaria y secundaria cumplen con este postulado, y se llega a determinar como un derecho obligatorio, pero que no cobija a la educación superior, más concebida como un producto mercantil y de brechas sociales, lejos de su posición de derecho o amparo por parte del Estado.

En la misma línea de estudio, Amariles (2015) entiende estas concepciones de la educación superior desde la mirada de los diferentes contextos sociales, pues la ha determinado como un proceso constante y dinámico de apropiación de saberes, actitudes y destrezas que permiten una comprensión de la realidad para los estudiantes, con lo cual se pueda dar lugar a su transformación y a la concepción de un mundo distinto, solidario y justo. La autora establece una relación de la educación con la economía y la solidaridad, que exige una postura sociocrítica y que debe buscar objetivos más allá de la sola formación en conceptos y capacidades, situándola “más en un horizonte de sentido” (Amariles, 2015) y no en una educación instrumental. De su estudio, se destaca parte de una entrevista que resalta lo aquí expuesto:

---

Yo creo que la transformación de una sociedad tiene que pasar por una lucha ideológica que transforme conciencias y apunte gente para una acción democrática y sensata. Educar se volvió instruir, capacitar, y la cultura es una cosa cada vez más cercana al entretenimiento, entonces ya no hay criterio. (Amariles, 2015, p. 11)

---

En este sentido, Amariles (2015) resalta la prioridad de “pensar en una educación distinta” para lograr modelos de desarrollo alternos a los existentes, en los que la educación sea la pieza fundamental de dicho proceso porque permite que se articulen diferentes sectores sociales, económicos, académicos y culturales en torno a un bien común: el desarrollo humano.

Ahora, este análisis bibliográfico muestra las concepciones sobre la educación superior de Fresneda *et al.* (2016), quienes la conciben como una forma de definir el modo de vida y el futuro de las personas, siendo el medio por el cual se alcanzan logros de crecimiento económico y social, debido a la influencia de la calidad de la enseñanza y su respectiva ubicación y alcance de objetivos. También, la conciben como el medio para mantener las estructuras de clases y, en algunos casos, para lograr cambios estructurales en las personas o comunidades. La educación superior, para estos autores, es la manifestación de los orígenes socioeconómicos de las personas y es una manera de exponer las desigualdades sociales, fenómeno visible en el contexto colombiano y de otros países en Latinoamérica.

Finalmente, Atehortúa (2012) describe los cambios de concepción de la educación superior del Estado colombiano en los últimos años, orientados por las políticas de “cobertura universal, la buena calidad de la educación y el acceso democrático” (p. 78) del Banco Mundial, cuyas directrices guiaron a las instituciones de educación superior (IES) en actividades de integración con la empresa y de mediciones de su utilidad como “ente capacitador de éxito” por me-

dio de la información de la vinculación laboral efectiva de sus egresados.

El autor explica la forma como se estructuró la nueva educación superior en Colombia, a partir de concepciones plasmadas en los planes de desarrollo gubernamentales a nivel nacional, los cuales la definieron, en el 2002, como un “factor esencial del desarrollo humano, social y económico y un instrumento fundamental para la construcción de equidad social” (Atehortúa, 2012, p. 73). En esta definición del Estado colombiano, se concibe a la educación como un instrumento para la “equidad”, una visión utilitarista mas no de derecho.

Después, esta concepción se redefinió en el 2006 como un instrumento para la inclusión social, y se consolidó en el 2010 como un instrumento para la prosperidad (Atehortúa, 2012). Estas concepciones del Gobierno colombiano coinciden en el utilitarismo de la educación para fortalecer destrezas frente a la oferta laboral y las necesidades empresariales; es la visión economicista del desarrollo y la inclusión social, causa y origen, desde esta postura conceptual del Estado, de la pobreza y la desigualdad social y económica en la sociedad colombiana. Atehortúa enfatiza la manera como el Estado elude su responsabilidad histórica en los problemas del país.

Para continuar con la propuesta analítica de este apartado, se estudian las concepciones del acceso a la educación superior y el crédito educativo. En el trabajo investigativo de Montañez y Rico (2021), sus participantes, talleristas de cursos pre ICFES, expresaron sus concepciones con una visión

problemática de la situación por las “lógicas económicas implementadas por el Estado colombiano”, las cuales dejan a los aspirantes a una educación superior en un espiral de competencia entre ellos mismos por alcanzar los mejores puntajes en las pruebas del Estado, pues este factor es un determinante (a veces el único) para las IES en la selección de admitidos en sus programas.

De acuerdo con Montañez y Rico (2021), esto es un elemento contradictorio porque autores como Atehortúa (2012), Donoso (2008) y Álvarez *et al.* (2017) han demostrado que las poblaciones con altos niveles socioeconómicos son las que obtienen puntajes más altos en este tipo de pruebas, justificado por el buen nivel de enseñanza en su educación primaria y secundaria, siendo estas poblaciones las que más posibilidades tienen para acceder a la educación pública o de alta calidad en el país.

Así mismo, esta lógica implementada en el sistema educativo no tiene en cuenta las condiciones sociales, económicas, culturales, personales o aspiracionales de los futuros estudiantes de la educación superior, lo cual los lleva a escoger carreras o profesiones ajustadas al mercado, a sus posibilidades e incluso a oportunidades situacionales de becas o créditos, pero en muchos casos el acceso no obedece a sus ideales, proyectos o talentos. Esto, sin lugar a duda, promueve la frustración personal, profesional y académica; como lo manifiestan Montañez y Rico (2021), es un “sistema académico exigente y discriminatorio” (p. 115).

Por su parte, los trabajos realizados por López Prado (2013) encontraron evidencias en va-

rios países sobre el aumento de la probabilidad de acceso a la educación superior cuando existen posibilidades de crédito estudiantil. En Chile, el autor halló una relación positiva entre el acceso, los créditos educativos y los beneficios económicos en los programas ofertados. En este particular caso chileno, Solís (2017) concibe la financiación crediticia a la educación superior en la misma línea conceptual, que aporta el juego de las becas y los beneficios otorgados en las matrículas, sin existir investigaciones o conclusiones claves para saber cuál incrementa más el acceso a la educación superior; en esta relación beneficios-créditos, adiciona que no hay una clara distinción entre ellas.

El estudio de Álvarez *et al.* (2017) destaca en Colombia los impactos positivos en la concepción del acceso a la educación superior, de programas de beneficios-becas y créditos educativos, o de híbridos entre estos, que mejoran los indicadores de matrícula en jóvenes de bajos recursos y disminuyen la deserción estudiantil. Ejemplos son los programas del ICETEX como ACCES (anterior sistema de crédito educativo), crédito Tú Eliges (sistema de crédito actual), Ser Pilo Paga (desarrollado entre el 2014 y 2018) y las demás líneas de crédito condonable de convenios con entidades para beneficiar a jóvenes vulnerables. Este estudio revela una mejora sustancial en la percepción de satisfacción de vida, dada la perspectiva de un mejor nivel socioeconómico de poblaciones que han padecido la histórica inequidad en Colombia y Latinoamérica.

La concepción general frente al acceso y el crédito educativo con algún beneficio aumenta la probabilidad de acceso a la educación

superior, especialmente en las comunidades con condiciones económicas menos favorecidas y con limitaciones de cumplimiento de requisitos crediticios. Esta concepción también se proyecta a determinar que los casos más exitosos de cumplimiento en las obligaciones y culminación de estudios se observan en los créditos con beneficios otorgados por méritos, más que en los tomados por necesidad (López *et al.*, 2017; Solís, 2017).

Por último, las concepciones de acceso y crédito en la educación superior, según la mirada de Donoso (2008) y otros investigadores, se relacionan con la realidad educativa y social dada la expansión y la globalización de los programas técnicos, tecnológicos y universitarios, así como por la relación de importancia en las políticas públicas entre la educación y el desarrollo social, humano y económico. Debido a esto, los Estados ofrecen convenios, beneficios y estímulos para su realización, una característica de política pública presente en países en desarrollo y, de cierta manera, “en aumento” en países emergentes, pero muy precaria en Estados pobres. Esta realidad afecta de manera directa la lucha contra la desigualdad y la inequidad.

Teniendo en cuenta este panorama teórico e investigativo en cuanto a las concepciones de la educación superior, la pregunta sería cuáles son esos retos y posibilidades que enfrenta la demanda en el acceso y cuáles son las alternativas reales para cientos de jóvenes que necesitan continuar sus procesos de formación y cualificación profesional.

## **Retos y oportunidades en la demanda de la educación superior**

Según Benard y Slade (2009), los retos se conciben como desafíos, que implican acciones o empresas difíciles que se deben enfrentar para lograr algo. El reto implica desafiar, es decir, afrontar un problema o enfrentarse a una dificultad. Se concibe como un objetivo o empeño difícil de llevar a cabo y, por tanto, se convierte en un estímulo y un desafío para quien lo afronta. Schaufeli (2006) dice que frente a una dificultad o una limitante aparece el reto, que estimula a seguir buscando nuevos desafíos y formas innovadoras de superar las situaciones difíciles; como un desafío frente a una amenaza o un problema. Raimundi *et al.* (2014) complementan observando que en los entornos donde se define el reto, este implica una posibilidad para el desarrollo y el logro de objetivos o metas.

El propósito de este apartado se centra en conocer las concepciones sobre los retos que afronta Colombia en cuanto a la demanda de la educación superior, representada en el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes de educación superior, a fin de comprender, según Portillo (2017), las innovaciones necesarias en el sistema educativo, en este caso, en cuanto a la financiación de la educación superior, partiendo de las principales variables tanto desde la oferta como desde la demanda. Se hará énfasis en la demanda y los desafíos de posibilitar, mediante distintas vías financieras, el acceso de los colombianos a la educación superior. Una de esas posibilidades es el crédito educativo,

frente al cual se encuentra el reto de encontrar estrategias incluyentes más eficaces que abran las puertas de la educación superior a un mayor número de colombianos.

La implementación de los créditos educativos en Colombia es conceptualizada por Pérez Enciso (2018) como dispositivo de política pública, cuya finalidad se enmarca en el fomento del acceso a y la permanencia en la educación superior, en el marco de la complejidad que revisten las políticas públicas educativas donde interactúan, según Zabala (2015), corrientes de actores, problemas, decisiones y oportunidades de elección. Frente al panorama de las decisiones, Aguilar (1993) y Bula (2009) consideran que el reto es ubicar el crédito educativo como punta de lanza para combatir la inequidad, frente a otras posibles estrategias de intervención para el acceso, la permanencia y la graduación en la educación superior; por ello, la estrategia del crédito educativo debe ser dinámica y contextualizada en las exigencias educativas y financieras del momento.

En este marco, se considera a Colombia como pionera en el desarrollo de la estrategia de crédito educativo, debido a la creación y consolidación del ICETEX, que tiene una progresiva influencia en el escenario de las políticas públicas para el fomento del acceso a y la permanencia en la educación superior, en particular, de la población menos favorecida con méritos académicos a través del otorgamiento de créditos. El reto de esta entidad está en el otorgamiento de créditos educativos en condiciones más favorables que las existentes en el mercado. Otro de los retos que cumple el ICETEX es la administración de fondos constituidos por

entidades públicas y privadas cuya finalidad es la ampliación de la cobertura de la educación superior del país, en la que los créditos educativos cumplen un rol significativo. Sin embargo, ese reto todavía permanece en el tiempo porque muchos colombianos, año tras año, ven frustrados sus sueños de acceder a la educación superior.

Las concepciones al respecto se encuentran en que las estrategias más relevantes en el proceso de financiamiento de la demanda para el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes de educación superior son, indiscutiblemente, el crédito estudiantil o crédito educativo, que en el país es ofertado por el ICETEX, además de los subsidios de manutención existentes durante la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo terciario. Según Henríquez y Escobar (2016) y Pereira y Vidal (2021), los créditos y los subsidios se enfocan en la no deserción o retiro, es decir, en la permanencia como factor que fomenta la progresión y la graduación; ello implica responsabilidades tanto de quien otorga el crédito educativo, como de la gestión de las IES en lo relacionado con los servicios educativos de calidad, la pertinencia y las acciones que promuevan la permanencia de los estudiantes.

El reto es incentivar el acceso y motivar la permanencia para lograr la graduación en la educación superior de un mayor número de colombianos, principalmente de sectores poblacionales vulnerables; el reto es ampliar y diversificar la estrategia del crédito educativo y los beneficios económicos para lograrlo. Sobre este aspecto, Peña (2019) indica que las probabilidades de deserción son más altas entre estudiantes que no han

accedido al crédito educativo ni a los beneficios estudiantiles, en comparación con estudiantes que sí accedieron a ellos. Tavares (2020) complementa que los estudiantes que acceden a la educación superior mediante un crédito educativo muestran tasas de deserción del sistema más bajas.

Sin embargo, es necesario señalar que las personas pertenecientes a grupos vulnerables, interesadas en acceder a la educación superior, intentan su ingreso a IES oficiales; pero muchas veces no lo consiguen dada la gran demanda de los cupos existentes y su bajo nivel académico debido a múltiples variables socioeconómicas, razón por la cual le apuestan a ingresar a las IES privadas. En esta realidad, Ardila y Soto (2020) añaden que la mayoría de estudiantes provenientes de colegios públicos intentan acceder a la universidad privada luego de no obtener un cupo en las IES públicas; esto deriva en una situación de endeudamiento, tanto del estudiante como de su familia, ya que sus condiciones económicas hacen que la posibilidad de acceso se reduzca a la opción de adquirir un crédito educativo. Sin embargo, esta opción es precedida por la poca capacidad adquisitiva, la deficiente preparación académica desde el colegio y un bajo capital cultural de los estudiantes, circunstancias que fomentan la desigualdad social.

En general, se concibe que el crédito educativo del ICETEX está destinado para personas que cumplan dos condiciones: ser de escasos recursos económicos y demostrar alto rendimiento académico. La primera es fácil de demostrar, pero la segunda no, ya que las personas de escasos recursos económicos tienen grandes limitaciones y desventajas

académicas, principalmente en cuanto a recursos materiales, bibliográficos, tecnológicos y de acompañamiento pedagógico en la familia, entre otros, tan necesarios para facilitar su proceso de aprendizaje y demostrar niveles superiores de rendimiento escolar. El reto frente a esta realidad es nivelar los conocimientos previos de los estudiantes al ingresar a la educación superior, con el fin de lograr mayor nivel de igualdad.

Al respecto, Briceño (2011) complementa que el acceso a la educación superior en Colombia está concebido en una perspectiva meritocrática, en la que se valoran las capacidades de los individuos, pero no se tienen en cuenta las variables relacionadas, principalmente de tipo socioeconómico, como escolarización de los miembros de la familia, nivel de ingresos del entorno familiar, desempeños académicos previos, recursos materiales, económicos, tecnológicos, bibliográficos, calidad de los contextos educativos anteriores, y prácticas pedagógicas, didácticas y evaluativas objeto de la formación académica del estudiante.

En el mismo sentido, Timarán *et al.* (2016) concluyen en sus estudios que las variables socioeconómicas del individuo guardan relación y repercuten decididamente en su desempeño académico; a la vez que es cardinal la variable de los años de escolarización de los padres. Estos autores refieren que los logros académicos están determinados por el estatus de origen del individuo, ya que las desigualdades sociales son resultado de procesos previos de exclusión social que no garantizan el derecho a la educación. También, Misas (2004) conceptúa que el crédito educativo discrimina en contra de los más



pobres, ya que estas personas deben presentar rendimientos académicos más elevados, en busca de cumplir los requisitos para obtener la aprobación del crédito educativo, a diferencia de otros grupos poblacionales que no requieren el sistema de crédito para acceder, mantenerse y graduarse en la educación superior.

En este contexto de clara desigualdad en la política pública de acceso a la educación superior, el gran reto es superarla mediante la formulación, propuesta, aprobación e implementación de políticas públicas en el campo de la educación que diferencien los recursos y procesos educativos para grupos de individuos menos favorecidos que desean estudiar, pero que no cumplen con los lineamientos meritocráticos establecidos tanto por las políticas públicas, como por las políticas de las IES. De acuerdo con Briseño (2011), la política pública educativa debe redistribuir los recursos educativos para los individuos en condición de vulnerabilidad, como principio de justicia social en este campo y el ansiado cierre de brechas.

En esta línea, el planteamiento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Banco Mundial (2013), es buscar que un gran número de estudiantes logre matricularse en las IES; el reto aquí fue generar un aumento en los recursos económicos para los créditos educativos, considerándolos como una forma de disminuir la brecha social.

Frente a este panorama de inequidad e injusticia social en el acceso a y la permanencia en la educación superior, el reto para las instituciones que ofrecen el crédito educati-

vo, según Moreno (2017), es comprender contextualizadamente el funcionamiento que enmarca al crédito educativo, con la finalidad de evidenciar su grado de eficacia y de generar acciones para contrarrestar sus efectos negativos. De igual manera, se debe fortalecer e innovar permanentemente el desarrollo de programas para financiar la educación superior, como hasta el momento lo hace el ICETEX, que en la actualidad debe considerar todas las variables relacionadas con el tema objetivo, en las condiciones y dinámicas del mundo actual.

En Colombia hoy, según el estudio de Abadía *et al.* (2020), coexisten diversas estrategias para financiar el acceso a la educación superior. Supuestamente, todas ellas enfatizan favorecer a las poblaciones de estratos bajos, teniendo en cuenta la perspectiva de la oferta y la demanda existente. La financiación de la oferta en el país se concibe como el financiamiento que el Estado hace a las IES oficiales; mientras que la financiación de la demanda de acceso a la educación superior se realiza mediante modalidades tanto de crédito educativo, como de becas o diversas mixturas de estas dos formas de financiamiento. Por su parte, según los autores, las entidades territoriales asumen la responsabilidad social en relación con la formación del capital humano, a través de la creación y consolidación de fondos educativos que están orientados a fomentar la educación superior.

En el país, la financiación a la demanda de acceso a la educación superior es asumida de manera significativa por fondos, créditos educativos y becas que, según lo concibe Moreno (2017), en gran parte son admi-

nistrados por el ICETEX, encargado según el Decreto 276 de 2004, artículo 3, de afrontar el reto correspondiente a fomentar e impulsar la educación superior mediante el crédito educativo. Esta norma deja abierta a la entidad la posibilidad de proponer políticas públicas educativas y financieras, tanto nacionales como internacionales, tendientes a apoyar el financiamiento de la educación superior de las personas menos favorecidas social y económicamente. Este es un reto mayúsculo que la entidad ha cumplido en su devenir histórico de setenta años, en los que ha diversificado la oferta con distintas líneas de crédito educativo que han posibilitado el acceso, la permanencia, la graduación y el logro de metas educativas de miles de colombianos, así como saltar la brecha de la desigualdad, la inequidad y la injusticia social. Sin embargo, el reto continúa porque otros miles de colombianos no han logrado cumplir su sueño de estudiar en el nivel superior de la educación.

Dicho panorama de iniciativas para incrementar la cobertura no ha fortalecido la educación superior. A decir de Galindo (2020), este hecho tiene relación con un conjunto de políticas que han extendido la financiación de la demanda, fortaleciendo las instituciones de crédito educativo como un mecanismo que garantiza elevar la cobertura. Sin embargo, dichas iniciativas reproducen las desigualdades en el acceso a la educación superior, ya que los estudiantes que son población vulnerable, por su condición socioeconómica, no pueden acceder a las entidades financieras que ofertan los créditos educativos y, además, no cuentan con los mismos recursos, materiales didácticos

y tecnológicos y herramientas académicas para competir por las becas o créditos educativos que sus pares de mayores ingresos.

El reto permanece en el tiempo, ya que las políticas públicas de acceso a la educación superior demandan una responsabilidad social que el Estado debe cumplir, con el fin de diversificar de manera contextualizada el crédito educativo, acogiendo los sueños de los colombianos que desean estudiar, que normalmente involucran los sueños de su grupo familiar. Sin embargo, otro reto igual de importante es ampliar los cupos de los tipos de créditos existentes en la actualidad y, a la vez, proponer, crear y consolidar estrategias innovadoras de financiamiento educativo, acordes a las características y necesidades del mundo de la tercera década del siglo XXI, las cuales deben permitir a los colombianos menos favorecidos cumplir sus metas de formación en la educación superior, y proyectar bienestar personal y familiar.

En este sentido, ICETEX (2020) señala que el reto es optimizar los procesos para garantizar su eficiencia y eficacia, en busca de contribuir al establecimiento de una relación más cercana, clara y fluida con los colombianos que son beneficiarios actualmente y con quienes están interesados en acceder a la educación superior. La estrategia comunicacional de cercanía le permite conocer y entender la diversidad de los grupos de interés, con quienes cumple su responsabilidad social frente al acceso a y la permanencia en la educación superior de los colombianos. El reto para la entidad es la toma de decisiones amparada en resultados de investigación que le permita ser consecuente con las distintas realidades de los colombianos.

En este entorno social, educativo y económico, Miranda (2019) señala que los Gobiernos colombianos, durante las últimas siete décadas, han propuesto e implementado estrategias y mecanismos de financiación con base en créditos educativos que evidencian como meritorios, equitativos e igualitarios. Estos créditos cumplen la función de disminuir la oferta pública en educación, claro está, sin afectar la cobertura global del sistema educativo; además, esta estrategia crea competencia entre universidades públicas y privadas, buscando elevar los niveles de calidad educativa.

Análogamente, Pineda y Celis (2017) conciben que los créditos educativos en Colombia corresponden a la aplicación en el sector de la educación superior de doctrinas procedentes de la Escuela de Chicago, afín al principio de la “mano invisible” que se origina en la economía clásica y se reformula en la economía neoclásica por parte de autores provenientes de esta Escuela. Para Friedman (1997), el reto está en proponer modos de financiamiento de acceso a y permanencia en la educación superior, subsidiando la demanda con la finalidad de crear el mercado competitivo de la educación, bajo la premisa de que sea el individuo quien elija libremente la institución de educación superior donde desea formarse; en términos generales, es la dinámica del crédito educativo en el país.

La política de educación superior en Colombia, según Daza *et al.* (2009), apuesta a lograr mayor cobertura y a elevar su calidad, reorientando la financiación a través de nuevos mecanismos que permitan el acceso a la educación superior de los colombianos más necesitados, promoviendo la competencia

entre IES públicas y privadas al implementar mayores posibilidades de crédito educativo en este sector de la educación.

No obstante, Penagos (2013) reflexiona sobre un reto que tiene la educación superior en torno a que los escenarios de autofinanciación total son altamente costosos para la sociedad y difíciles de implementar; de modo que sugiere establecer el crédito compartido para maximizar los retornos y generar condiciones de justicia social. Establece la relación entre las universidades acreditadas y no acreditadas en alta calidad. En las primeras, aunque los costos educativos son más altos, los salarios de sus egresados son también más altos, por lo cual hay obtención de mejores tasas de retorno; esto a diferencia de las universidades no acreditadas en alta calidad.

Según esta concepción del crédito educativo, Salazar *et al.* (2016) presentan tres grandes retos: uno, lograr la cobertura deseada en la educación superior, que no avanza lo suficiente; dos, alcanzar la acreditación de alta calidad en las IES, exitosa y sostenible en el tiempo, proceso que ha sido muy lento en el país; y tres, el ICETEX debe eliminar obstáculos de su camino para expandir su actividad y aumentar su cobertura, teniendo en cuenta que la entidad depende de los recursos del presupuesto nacional, realidad que evidencia riesgos en el escenario actual de ajuste fiscal y además porque otras iniciativas no han dado el resultado esperado.

Un reto grande será apostar por la formación profesional de todos los colombianos y por una educación superior incluyente, con más cupos en las IES oficiales para los estratos 1 y 2, y con flexibilización del ingreso y acom-

pañamiento pedagógico en la construcción del conocimiento en el proceso de aprendizaje del estudiante durante su formación profesional. Todo esto sin menosprecio de la educación de alta calidad que todos los colombianos merecen para edificar una sociedad que vele por el tránsito adecuado de la educación media a la educación superior, y por incentivar la permanencia y lograr la graduación y los sueños cumplidos de una educación pertinente, de calidad, eficiente y eficaz para su tránsito al mercado laboral.

Finalmente, es importante anotar que el acceso a la educación superior en un país como Colombia se relaciona de manera directa con las alternativas de crédito que el Estado pueda proveer, y que en esta medida sea viable la opción de consolidación de un proyecto de vida, centrado en la profesionalización y adquisición de competencias científicas y sociales acordes a las necesidades del entorno. En este sentido, una entidad como el ICETEX representa una concreta posibilidad de desarrollo personal, social, profesional y económico para miles de jóvenes que, de otra forma, no podrían alcanzar sus metas y sueños.

## Conclusiones

En este capítulo, se ha intentado abordar la idea de las concepciones como un concepto subjetivo que contiene una construcción cognitiva, a partir de las percepciones que las personas van desarrollando con la interacción. En el caso de las concepciones frente al crédito educativo, se convierte en un ejercicio inacabado que debe ser explorado, pues su indagación permite reconocer cuáles son esas ideas y esquemas que se van formando de manera individual-colectiva, marcando así las prácticas, acciones y acti-

tudes frente a la búsqueda de la cualificación profesional-académica e investigativa en un escenario social como el colombiano.

En cuanto a los retos y las oportunidades que el acceso al crédito educativo representa desde la construcción de esas percepciones sociales, se concluye que es necesario reconocer cómo se van gestando ideas que llevan a tomar determinadas acciones y, en esta medida, amplían o limitan el horizonte de posibilidades de acceso a la educación superior.

Lo anterior está directamente relacionado con la gama de oportunidades, créditos y facilidades que los jóvenes y las personas en general perciban que pueden tener en diferentes niveles sociales e institucionales. Pero también tiene que ver con la necesidad de potenciar capacidades y, de esta manera, aportar a los procesos de cambio y transformación que se anidan en la preparación profesional universitaria, en la promoción de un pensamiento crítico y en la construcción colectiva de alternativas de solución a problemas fundamentales, que pueden resolverse partiendo de los niveles de preparación superior.

Finalmente, se reconoce, como una oportunidad en el acceso a la educación superior, la articulación de esfuerzos entre las instituciones de orden estatal, las IES y la sociedad civil no solo para transformar las concepciones que puedan impedir visionar la posibilidad de acceso a la educación superior, sino también para proveer los mecanismos, los escenarios y las estrategias que faciliten a las nuevas generaciones de colombianos acceder a la educación superior y, de esta manera, acceder al mejoramiento de condiciones de desarrollo personal, social, laboral y profesional.

## Referencias

- Abadía, L. K., Bernal Nisperuza, G. L., Martínez Marulanda, C. E., Blanco López, C. A., Ramírez Montes, J. M., Vega Pardo, C. A., Garzón Ospina, Ó. D., Ortiz González, E., Fajardo Barrera, M. P. y Ramírez Castillo, M. A. (2020). *Modelos de financiación para acceder a la educación superior en Colombia: diagnóstico y recomendaciones*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/3jftoSt>
- Acevedo, S., Zuluaga, F. y Jaramillo, A. (2008). Determinantes de la demanda por educación superior en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 11(1), 61-103. <https://cutt.ly/oAlyKjC>
- Aguilar, L. F. (1993). Estudio introductorio. En L. F. Aguilar (Ed.), *Problemas públicos y agenda de gobierno* (pp. 15-72). Editorial Porrúa.
- Álvarez, M. J., Castro, C., Corredor, J., Londoño Vélez, J., Maldonado Carreño, C., Rodríguez Orgales, C., Sánchez Torres, F. J., Velasco Rodríguez, T., Ángel Quintana, D. M., Ayala Guerrero, M. C. y Pulido Ramírez, X. (2017). *El Programa Ser Pilo Paga: impactos iniciales en equidad en el acceso a la educación superior y el desempeño académico*. Documento de trabajo CEDE Universidad de los Andes. <https://cutt.ly/oAluYZc>
- Amariles, C. (2015). Acerca de las concepciones y prácticas de la educación en el sector solidario de Medellín, Colombia. *Cooperativismo & Desarrollo*, 23(106), 7-23. <https://doi.org/10.16925/co.v23i106.1125>
- Arancibia, M. (s. f.). *Concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia y su relación con tipos de usos educativos de las TIC* [tesis doctoral, Universidad Abierta de Cataluña]. Repositorio institucional de la uoc. <https://cutt.ly/DAluVYt>
- Aravena, M. (2013). *Concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año* [tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio institucional de Uchile. <https://cutt.ly/cAliSqi>
- Ardila, Y. S. y Soto, D. E. (2020). Una mirada al acceso a la universidad en el marco de la política educativa colombiana. 2010 a 2018. *Panorama*, 14(26), 147-168. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1487>
- Atehortúa, A. L. (2012). La influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (36), 69-79. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys69.79>
- Barón, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología social* (10.ª ed.). Prentice Hall.
- Benard, B. y Slade, S. (2009). Listening to Students Moving from Resilience Research to Youth Development, Practice and School Connectedness. En R. Gilman, E. Scott Huebner y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203884089>
- Bejarano, D. (2014). *Concepciones pedagógicas de los docentes sobre investigación en la enseñanza de las ciencias naturales: el caso de la educación media en el Instituto Pedagógico Nacional* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional USTA. <https://cutt.ly/JAlis3M>

- Blanco Suárez, J. O. (2014). Educación superior, crédito educativo y equidad en Colombia 1992-2011. *Diálogo de Saberes*, (4), 139-155. <https://cutt.ly/YAlIxGt>
- Briceño, A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES*, 30(51), 45-59. <https://bit.ly/3w6oeze>
- Bula, J. I. (2009). Equidad social en la educación superior en Colombia. En Á. Zerda Sarmiento, P. J. Bejarano Jiménez y F. Orjuela Lozano (Eds.), *La educación superior. Tendencias, debates y retos para el siglo XXI: sostenibilidad y financiación* (pp. 281-310). Editorial Universidad Nacional de Colombia. <https://bit.ly/3pXIH5u>
- Cañón Romero, C. A. (2018). *Diseño de un modelo de gestión del cambio para la Vicepresidencia de Operaciones y Tecnología VOT del ICETEX* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Externado. <https://cutt.ly/hAliR1w>
- Capote, M. (2012). Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo. *Mendive. Revista Científico-Pedagógica*, 10(2), 116-123. <https://bit.ly/2lY1qji>
- Carvajal, E. y Gómez, M. del R. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 577-602. <https://bit.ly/2liGWsW>
- Castorina, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, (25), 373-392. <https://cutt.ly/eAli5qZ>
- Cely, A. y Moreno, N. (2015). *Concepciones e imágenes de ciudad*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Cerdán-Infantes, P. y Blom, A. (2007). Apoyando a estudiantes de familias de bajos ingresos a acceder a la educación superior. *En Breve*, (100). <https://cutt.ly/zAlolol>
- Coll, C. y Remesal, A. (2009). Mathematics Teachers' Conceptions about the Functions of Assessment in Compulsory Education. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 391-404. <https://doi.org/10.1174/021037009788964187>
- Cruz Jaramillo, E., Mora Mora, J. F. y Osorio Medina, P. (1991). *Análisis de forma y contenido de los plegables institucionales de ICETEX, regional Valle del Cauca y sondeo de opinión entre sus lectores* [tesis de grado, Corporación Universitaria Autónoma de Occidente]. Repositorio institucional de Uniautónoma. <https://cutt.ly/4Alo8vP>
- Daza, C. A., Rodas Arévalo, P. C., Rozo Gaviria, A. y Silva Ferro, M. (2009). *Estado del arte de las políticas de calidad de la educación superior a través de los conceptos de pertinencia, evaluación, competencia y cobertura, a partir de la Ley 30 de 1992 y hasta el 2008* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional de la PUJ. <https://bit.ly/3llkHjj>
- Del Canto, C. (2000). *Concepción teórica acerca de los niveles de manifestación de las habilidades motrices deportivas en la Educación Física, de la educación general politécnica y laboral* [tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].
- De La Garza, E. (2017). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Gedisa Editorial.

- Donoso, S. (2008). Políticas e instrumentos de financiación de estudios universitarios: encrucijadas para el diseño de sistemas de financiamiento sustentables. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(60), 359-392. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000300004>
- Eusse Hoyos, G. (1981). La migración de profesionales y el empleo en el exterior. *Revista Colombiana de Educación*, (7). <https://doi.org/10.17227/01203916.5057>
- Fernández, M. T., Pérez Ibarra, R. E., Peña Boone, S. H. y Mercado Ibarra, S. M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596. <https://bit.ly/3agfYlo>
- Figueroa Romero, W. J., Ochoa Torres, D. M. y Fontecha, F. G. (2016). *Propuesta de la estructura de fiducia para el manejo de los recursos financieros de los fondos de administración del ICETEX* [tesis de especialización, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio institucional de UGC. <https://cutt.ly/IAIpVwa>
- Flórez Parra, J. D. y Mayorga García, F. H. (2011). *Guía metodológica para la investigación de historias institucionales. Modelo de orientación general*. Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad del Rosario.
- Foucault, P. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Editorial Siglo XXI.
- Fresneda, O., Reyes Bernal, J., Pinzón, L. M., Naranjo, A., Quintero, J. y Sabogal, A. (2016). Caracterizar y medir la segregación social y escolar en Bogotá y la región a partir de las categorías sociolaborales. En I. Hernández Rodríguez (Ed.), *La estratificación en Bogotá. Impacto social y alternativa para asignar subsidios* (pp. 61-191). Secretaría Distrital de Planeación. <https://cutt.ly/MAlsvmB>
- Friedman, B. M. (1997). The Rise and Fall of Money Growth Targets as Guidelines for U.S. Monetary Policy. En I. Kuroda (Ed.), *Towards More Effective Monetary Policy* (pp. 137-164). Bank of Japan; Palgrave Macmillan.
- Galindo, J. F. (2020). *El futuro como esfuerzo: el acceso a la educación superior imaginado por los estudiantes en Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional de la Unal. <https://bit.ly/3CMHB1O>
- Hegel, G. (1981). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Heller, D. (1997). Student Price Response in Higher Education: An Update to Leslie and Brinkman. *Journal of Higher Education*, 68(6), 624-659. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779004>
- Henríquez, N. y Escobar, D. (2016). Construcción de un modelo de alerta temprana para la detección de estudiantes en riesgo de deserción de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1221-1248. <https://bit.ly/2VJHKzs>
- ICETEX. (1959). *Informe de las labores desarrolladas. Octubre 22, 1952 - octubre 22, 1959*. ICETEX.
- ICETEX. (1969). *El crédito educativo en América Latina*. Imprenta Nacional.

- ICETEX. (1975). *Recursos y requerimientos de personal de alto nivel: Colombia 1964-1975, implicaciones en la política educativa y económica*. ICETEX.
- ICETEX. (1982). *Informe de labores 1981*. ICETEX.
- ICETEX. (1983). *Aportes para el desarrollo regional*. ICETEX.
- ICETEX. (1990). *Discursos pronunciados por el director general doctor José Luis Acero Jordán*. ICETEX.
- ICETEX. (2004). *Medición del impacto del Crédito Educativo ACCES en la cobertura, la permanencia y el desempeño académico en la educación superior en Colombia*. ICETEX.
- ICETEX. (2011). *Educación y desarrollo*. ICETEX.
- ICETEX. (s. f.). *Así nació el primer instituto de crédito educativo*. ICETEX.
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Taurus.
- Lacan, J. (1970). *Las formaciones del inconsciente*. Nueva Visión.
- López Castaño, H. A. (2012). El mercado laboral colombiano: tendencias de largo plazo. En L. E. Arango Thomas y F. A. Hamann Salcedo (Eds.), *El mercado de trabajo en Colombia: hechos, tendencias e instituciones* (pp. 81-118). Banco Mundial. <https://cutt.ly/EAlDrRa>
- López Prado, K. A. (2013). *Evaluación de impacto del programa de becas y créditos sobre el acceso a la Educación Superior en Chile* [tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio institucional de Uchile. <https://cutt.ly/bAlDx2j>
- López, M. J., Merlo, M. L., Fuentes, A. V., Piccioni, R. F. y López-Vernengo, A. B. (2017). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4), 183-190. <https://bit.ly/3qpwQKP>
- Macera, I. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación y Educadores*, 15(3), 513-531. <https://bit.ly/2QHm2Yi>
- Mayorquin Castro, E. L. y Celis Parada, J. C. (2020). *Propuesta de disminución de PQRS ICETEX* [tesis de grado, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Externado. <https://cutt.ly/lSyFBez>
- Ministerio de Educación Nacional. (1962). El ICETEX: una iniciativa colombiana para el financiamiento de la educación. *Revista de Educación*, (146), 133-135. <https://cutt.ly/eSyGv9u>
- Ministerio de Educación Nacional e ICETEX. (1976). *Selectividad del sistema universitario colombiano. Papel del crédito educativo*. ICETEX.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/yAlfSV>
- Ministerio de Educación Nacional y Departamento Nacional de Planeación. (DNP). (1971). *Estrategia y mecanismos para la ejecución de la política educativa*. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/eAlfySa>
- Miranda, L. A. (2019). *El concepto de calidad en el programa Ser Pilo Paga* [tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <https://bit.ly/3w3BXqr>
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.



- Montañez, C. V. y Rico, D. G. (2021). *Concepciones de acceso a la educación superior desde la experiencia de los talleristas de tres pre-ICFES populares de la ciudad de Bogotá* [tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <https://cutt.ly/iAlflwX>
- Moreno, A. M. (2017). *Los programas de crédito educativo y subsidio a la demanda como instrumentos para el mejoramiento de la igualdad en la educación superior en Colombia, en el periodo 2002-2016* [tesis de maestría, Universidad Pontificia Javeriana]. Repositorio institucional PUJ. <https://bit.ly/3JdE2E7>
- Moya, M. (2007). Percepción de personas. En J. F. Morales, E. Gaviria, M. C. Moya Morales y M. I. Cuadrado Guirado (Coords.), *Psicología social* (pp. 93-119). McGraw-Hill.
- Muñoz Pava, G. M. y Segovia Arbeláez, G. A. (1983). *Análisis de la utilización del crédito educativo del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) por los estudiantes de las universidades privadas del sector de La Candelaria de Bogotá en el año 1981* [tesis de grado, Universidad de la Salle]. Repositorio institucional Unisalle. <https://cutt.ly/9AlfFPS>
- Ocampo López, J. (2002). Gabriel Betancurt Mejía, el gran reformador de la Educación Colombiana en el siglo xx. *Historia de la Educación Colombiana*, 5(5), 63-91. <https://cutt.ly/uAlgRhW>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Banco Mundial. (2013), *Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia*. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264180710-es>
- Ortiz Soto, U. (2016, 1 de noviembre). ¡Icetex perdió su función social! *El Espectador*. <https://cutt.ly/mAlgGoQ>
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96. <https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>
- Palacios, A. (1976). *A Cost-Benefit Analysis of a National Student Loan Program ICETEX*. The Florida State University Press.
- Parra Sandoval, R. y Jaramillo, B. (1985). *La educación superior en Colombia*. CRESALC/UNESCO. <https://cutt.ly/gAlhZpu>
- Penagos, J. F. (2013). *Una simulación financiera de la tasa interna de retorno social de la educación superior en Colombia* [tesis de grado, Universidad de los Andes]. Repositorio institucional de Uniandes. <https://bit.ly/34EZNxz>
- Peña, A. (2019). Los factores pedagógicos influyen en la deserción universitaria. *INNOVA Research Journal*, 4(3), 108-115. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2019.996>
- Perafán Echeverri, G. A. (2015). Bachelard: libido, razón, conocimiento y espíritu científico. Hacia una comprensión alternativa de la noción de obstáculo epistemológico. *Folios*, (42), 55-69. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios55.69>
- Pereira, A. E. y Vidal, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>

- Pérez, A. (2009). *La cultura laboral en las condiciones del modelo de secundaria básica* [tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona]. Repositorio institucional UCPEJV.
- Pérez Enciso, H. A. (2018). *Del crédito ACCES al crédito de largo plazo "Tú Eliges"* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Externado. <https://cutt.ly/vAljwlj>
- Pineda, P. y Celis, J. (2017). ¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-32. <https://bit.ly/3tPPAHj>
- Pope, M. y Gilbert, J. (1983). Personal Experience and the Construction of Knowledge in Science. *Science Education*, 67(2), 193-204. <https://doi.org/10.1002/SCE.3730670208>
- Porlán, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288. <https://bit.ly/3tfUv2n>
- Portillo, M. C. (2017). Educación por habilidades: perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-22. <https://bit.ly/3MJFfVJ>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos Sanz, M. del M. y Pérez Echeverría, M. del P. (2006). Las teorías implícitas sobre la enseñanza el aprendizaje. En N. Scheuer, J. I. Pozo Municipio, M. del P. Pérez Echeverría, M. del M. Mateos Sanz, E. Martín Ortega y M. De la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó.
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., Gimenez, M., y Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 521-534. <https://bit.ly/3tedqNX>
- Rivera Torres, S., Pallares Delgado, C. O., Galvis, M. y Cárdenas-Osorio, J. (2013). Un recuento de dos décadas. El papel de Colciencias en la formación de recursos humanos de alto nivel. En M. Salazar (Ed.), *Colciencias cuarenta años. Entre la legitimidad, la normatividad y la práctica* (pp. 355-415). <https://cutt.ly/8AljSaF>
- Salazar, N., Mesa, C. A. y Correa, C. (2016). *Financiación de la educación superior a través del ICETEX: estimación de necesidades de recursos a futuro y propuestas de mecanismos de fondeo*. Fedesarrollo. <https://cutt.ly/xAlj1Y>
- Sánchez, L. (2005). Concepciones de aprendizaje de profesores universitarios y profesionales no docentes: un estudio comparativo. *Anales de Psicología*, 21(2), 231-243. <https://bit.ly/3cmogZY>
- Sandoval Casilimas, C. (1997). *Métodos y técnicas avanzadas de investigaciones aplicadas a la educación y a las ciencias. Módulo 4: Investigación cualitativa*. ICFES.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. y Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>

- Simarra, R. y Cuartas, L. del C. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono Pedagógico. Revista Científica Virtual de Pedagogía Infantil*, 8(1), 198-216. <https://doi.org/10.22519/2145888X.1081>
- Smith, R. S. y Mackie, D. M. (1997). *Psicología social*. Editorial Médica Panamericana.
- Solís, A. (2017). Credit Access and College Enrollment. *Journal of Political Economy*, 125(2), 562-622. <https://cutt.ly/GAlku7P>
- Tavares, M. (2020). Políticas de reconhecimento e de redistribuição na permanência estudantil. *Educação y Realidade*, 45(4), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623696281>
- Timarán, S. R., Hernández Arteaga, I., Caicedo Zambrano, S. J., Hidalgo Troya, A. y Alvarado Pérez, J. C. (2016). *Descubrimiento de patrones de desempeño académico con árboles de decisión en las competencias genéricas de la formación profesional*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Varón Arévalo, M. C. (2020). *Educación en Colombia: ¿negocio o derecho? Un análisis desde el crédito ICETEX* [trabajo de grado, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Externado. <https://cutt.ly/WAlhsCH>
- Villamizar, J. (1970). *Compendio de normas legales sobre naturaleza, funciones y servicios del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior*. ICETEX.
- Zabala, T. L. (2015). Bruno Dente y Joan Subirats: decisiones públicas. Análisis y estudio de los procesos de decisión en políticas públicas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (53), 193-196. <https://cutt.ly/fSyBJMv>







# 4.

Concepciones frente al crédito educativo desde el acceso y la permanencia en la educación superior

---

Conceptions Regarding Credit from Access and Permanence in Higher Education

## Resumen

El presente capítulo interpreta el crédito educativo desde las concepciones de acceso a y permanencia en la educación superior. La interpretación se realiza a través de una revisión sistemática, aplicada a diferentes fuentes bibliográficas, entre ellas artículos científicos e informes finales resultado de investigación. La metodología utilizada en la revisión sistemática se basa en el modelo propuesto en el artículo “Systematic Literature Reviews in Software Engineering — A Systematic Literature Review”, de Kitchenhan y otros autores, mediante sus tres fases: planificación, ejecución y resultados. La búsqueda inicial de literatura consistió en recopilar documentos bibliográficos en español e inglés que abordan los conceptos clave de crédito educativo, acceso, permanencia y deserción en la educación superior (en total, 83 fuentes), sobre los cuales se aplicaron cuatro filtros de selección: 1) temporalidad, 2) nivel educativo objeto de la investigación (maestría y doctorado para los informes), 3) contenido temático y de relevancia, y 4) la especificidad de su contenido. Finalmente, se clasificaron veintinueve documentos que fueron objeto de revisión e interpretación y se abordaron las concepciones de crédito educativo a partir de su propósito socioeconómico, como apoyo financiero a personas de escasos recursos económicos. Sus características particulares relacionadas con el tipo de crédito requieren que se adapten a las necesidades emergentes de los usuarios; por tanto, debe ser un proceso dinámico y adaptable que mejore a partir de resultados de procesos de investigación científica, la cual se aborda a su vez desde la naturaleza multidimensional del crédito educativo. Se recomienda desarrollar un proceso de educación financiera que permita mitigar los problemas relacionados con la implementación del crédito educativo.

**Palabras clave:** acceso, crédito educativo, educación superior, permanencia.

## Abstract

This chapter interprets educational credit from the conceptions of access to and permanence in higher education. It is carried out through a systematic review, applied to different bibliographic sources, including scientific articles and final reports regarding research results. The methodology used in the systematic review is based on the model proposed in the article “Systematic Literature Reviews in Software Engineering — A Systematic Literature Review” by Kitchenhan and other authors, through its three phases: planning, execution, and results. The initial literature search consisted of compiling bibliographic documents in Spanish and English that address the key concepts of educational credit, access, permanence and dropout in higher education (in total, 83 sources), on which four selection filters were applied: 1) temporality, 2) educational level object of the research (master’s and doctorate for the reports), 3) thematic and relevant content, and 4) the specificity of its content. Finally, 29 documents were classified that were subject to review and interpretation, and the conceptions of educational credit were addressed based on their socioeconomic purpose, such as financial support for people with limited economic resources. Their particular characteristics related to the type of credit require that they adapt to the emerging needs of users; therefore, it must be a dynamic and adaptable process that improves from the results of scientific research processes, which is approached in turn from the multidimensional nature of educational credit. It is recommended to develop a financial education process that allows mitigating the problems related to the implementation of educational credit.

**Keywords:** Access, educational credit, higher education, permanence.



Julieth Andrea Zapata Ortiz  
Swamy Satyananda Rojas Cardozo  
Isabel Hernández Arteaga

## **Introducción**

### **Antecedentes del crédito educativo**

Al ser el crédito educativo el centro de esta investigación, se hace indispensable desglosar los temas que convergen en él. De acuerdo con lo expuesto por Morales y Morales (2014), tiene relación con el préstamo de dinero, excepto que la persona que lo solicita se compromete a devolver la cantidad acordada en el tiempo o plazo establecido por la entidad, agregando los costos de intereses devengados y seguros, si los hubiere.

En su devenir histórico, el crédito se concibe como una necesidad del mundo económico actual para la adquisición de bienes y servicios. No es una actividad nueva, al contrario, según los autores citados, se remonta a la Era Mesopotámica, cuando las mercancías eran utilizadas como dinero y se inició la modalidad financiera de la hipoteca. En Colombia, según Uribe (1990), el crédito nació en 1880 como iniciativa del Gobierno a través del Banco Nacional que dio inicio al uso del crédito público. Después del fracaso de esta entidad, se creó el Banco de la República,



sobre el cual señala la historia que realizaba préstamos al Gobierno para solventar las necesidades de la época, las cuales fueron soportadas legalmente con la creación de la Superintendencia Bancaria en 1923.

Respecto al crédito educativo en Colombia, Díaz (1962) expone que el gobierno del entonces presidente Mariano Ospina Pérez, en agosto de 1950, dio origen al Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (ICETEX), conocido actualmente como Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, con el fin de brindar ayudas pecuniarias a quienes tenían las capacidades intelectuales, pero cuyos recursos para continuar estudiando eran escasos. En octubre de 1952, el ICETEX inicia labores con la proyección de brindar oportunidad de acceso a la educación superior, independientemente del nivel social, la raza o el grupo regional, reutilizando los intereses y las ganancias para ampliar las oportunidades a otros colombianos en condiciones de vulnerabilidad. Posteriormente, esta entidad dio la oportunidad de estudiar no solo en el exterior, sino también dentro del territorio colombiano; para ese entonces, aportaba un beneficio a cerca de 7500 estudiantes. Según Varón (2020), el ICETEX fue creado como entidad bajo vigilancia del Ministerio de Educación Nacional y en el 2005 se nombró como entidad financiera de naturaleza especial mediante la Ley 1002 de 2005.

El ICETEX, según estudios de Manga *et al.* (2019), se reconoce como entidad del Estado cuyo fin es otorgar créditos educativos para acceder a la educación superior, y cumple la función de otorgar dichos préstamos a la

población con condiciones socioeconómicas más bajas y que cumplan con el requisito de buen desempeño académico. De igual manera, facilita el acceso a oportunidades educativas en el nivel superior a la comunidad internacional, con lo que busca la calidad de vida de los colombianos y contribuir al desarrollo del país.

Varón (2020) puntualiza que en el 2002 el ICETEX financiaba la educación superior al 9% de estudiantes colombianos; y para el 2020 pasó a financiar al 19%. El mismo autor señala que, entre el 2003 y el 2010, la entidad apoyó con diferentes modalidades de crédito a 300 015 estudiantes, con énfasis en el crédito a largo plazo, que benefició a estratos 1, 2 y 3 con inversión de 2,6 billones de pesos; acción crediticia que proyecta equidad en el acceso a la educación superior. Al respecto, Melo *et al.* (2017) y Varón (2020) precisan que el ICETEX fortaleció programas de crédito educativo, a tal punto que en el 2014 benefició a 64 472 estudiantes, de los cuales cinco mil eran de posgrados y las cuatro universidades con las que se firmó el mayor número de convenios fueron de carácter privado.

Al crédito educativo también se le conoce como crédito estudiantil, definido por el Banco Mundial (2003) como “un instrumento neutral, el cual no depende de los ingresos y facilita a los estudiantes sus gastos en la educación, hasta que se ubiquen laboralmente” (p. 55). Salmi (2009) señala que estos programas se hacen relevantes al catalogarse como instrumentos políticos que fomentan el acceso equánime a la educación superior. Para lograrlo, se requiere: capacidad institucional, tecnología avanzada y un grupo humano financiero para brindar

un servicio eficaz y sostenible. Igualmente, Fernández *et al.* (2003) perciben el crédito como sistema de seguridad colectiva, ya que los reembolsos que realizan los beneficiados del pasado apoyan a futuros solicitantes. Los reembolsos son el fondo con que los nuevos aspirantes pueden adquirir créditos.

La práctica del crédito educativo en Colombia, según Pérez (2016), es un dispositivo enmarcado en la política pública para incentivar el acceso a y la permanencia en la educación superior, teniendo en cuenta diversos factores: las corrientes de actores que intervienen, los problemas existentes, las decisiones que se toman y las oportunidades de elección; así, el crédito educativo se configura como oportunidad cardinal frente a la injusticia social sobre el derecho a la educación para todos los colombianos. Al respecto, Briceño (2011) concibe que en Colombia el acceso a la educación superior se supedita a la figura meritocrática, en la que se estiman las capacidades académicas y económicas del estudiante, sin considerar variables de tipo socioeconómico que inciden directamente; por ejemplo, el grado de escolarización de los padres, la renta del grupo familiar, el desempeño académico en niveles anteriores, los recursos para el aprendizaje, la calidad de las instituciones educativas donde se formó, el desempeño pedagógico y didáctico de los docentes, la evaluación y el acompañamiento en la formación del estudiante.

Los antecedentes revisados tienen mucha valía en el análisis de las concepciones respecto al crédito educativo, pues son la base de fundamentación teórica para comprenderlo como una importante posibilidad de

acceso y permanencia de los estudiantes en la educación superior, proyectada a su graduación y posterior inserción en el mercado laboral o en el campo del emprendimiento y la innovación.

### **Importancia del crédito educativo**

Si bien durante la historia de la humanidad las personas se han visto en la necesidad de adquirir créditos para mejorar su calidad de vida, un aspecto en el que es vital progresar es la formación profesional. Por esta razón, teniendo en cuenta lo complicado de acceder a la educación pública, surge la posibilidad de ingresar a las Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter privado, donde se requiere el pago de matrícula, pues es necesario su financiamiento mediante el crédito educativo.

Según la concepción de Salmi (2009), la importancia del crédito educativo está en la equidad y en la oportunidad de ingreso a la educación superior para personas de recursos económicos limitados. A la vez, contribuye a mejorar la calidad de las IES, pues algunos créditos son válidos únicamente para IES acreditadas en alta calidad, y su eficacia aumenta cuando un estudiante que accede al crédito educativo aumenta el valor a su formación profesional, en comparación con quienes estudian gratuitamente o con quienes sus familias les proveen la matrícula y el sostenimiento.

Este acercamiento al crédito educativo permite concebirlo como un instrumento que responde a necesidades de financiamiento de la educación superior, busca equidad en el acceso y solución a problemas de eficiencia

de las IES ante el financiamiento, y mejora la calidad de la formación ofrecida y la competitividad en la educación superior del país. Rodríguez (2010) plantea que el crédito educativo es un instrumento financiero de carácter social, cuyo papel es fundamental para que personas de escasos recursos económicos accedan a la educación terciaria. En el mismo sentido, Piffano (2007) y Sientz (2013) conciben el crédito educativo como recurso para el financiamiento de la formación universitaria y el otorgamiento de becas a partir del desempeño académico del estudiante.

Así mismo, Leyva y Cárdenas (2002) y Manga *et al.* (2019) resaltan la importancia de invertir en educación, ya que rinde utilidad en el presente y el futuro al contribuir la utilidad disfrutada por el sujeto; es decir, la educación es un bien duradero con múltiples beneficios en el tiempo, según los conocimientos y las competencias adquiridas. De acuerdo con Fernández *et al.* (2003), el crédito educativo lleva consigo algunas ventajas, principalmente equitativas y de eficiencia; y para hacerlas evidentes es necesario un correcto manejo que pule aspectos negativos que deben ser rectificadas para lograr los objetivos fijados.

En la importancia del crédito educativo, se percibe su apoyo invaluable en la formación profesional. Sin embargo, frente al temor de su adquisición, según Jaramillo (2013), se requiere cambiar la actitud de la sociedad frente a la educación, un despertar nacional en torno a la importancia de la educación terciaria para generar cambio personal, familiar y social; se debe reconocer la educación

como un derecho fundamental del individuo y su comunidad. Gómez (2015) coincide con esta postura al afirmar que “la educación es un derecho de la persona, ella cumple una función de carácter social por medio de la cual puede acceder al conocimiento técnico y científico, propios de su cultura” (pp. 17-18); por tanto, la formación será respetando sus derechos humanos, incluyendo la democracia, y propendiendo al el avance científico, ambiental, cultural y tecnológico.

Colombia es considerada pionera en la implementación del crédito educativo, debido a la creación y consolidación del ICETEX como la entidad que facilita el acceso, la permanencia y graduación de un significativo número de colombianos en la educación superior. Sin embargo, esta entidad también tiene contradictores, quienes reconocen lo útil en su devenir, pero manifiestan que su funcionamiento no ha sido equitativo. Tal es el caso de Varón (2020), quien indica que estudiantes de clase alta fueron mayormente beneficiados con créditos educativos, y al hacer la comparación con las clases medias y bajas, se evidencia desigualdad. El 5,9% de créditos educativos se otorgó a estudiantes de clases media y baja, mientras que estudiantes de clases altas se beneficiaron en 11,4% con estos créditos; es decir, una diferencia del 5,5% en la que se favoreció a los que más tienen. Herrón (2020) señala que el ICETEX enfrenta críticas constantes por las altas tasas de interés que han provocado alto endeudamiento de los estudiantes beneficiados y sus grupos familiares, ya que estas tasas están por encima de las de otras entidades internacionales que cumplen igual función.

Lo planteado permite establecer relaciones importantes entre el crédito educativo como posibilidad que ofrece el ICETEX en Colombia para posibilitar el acceso, la permanencia y la graduación de la población de estudiantes de educación superior privilegiando siempre a la población en condiciones de vulnerabilidad, con la necesidad imperante de que la posibilidad del crédito educativo sea manejado siguiendo criterios de equidad, a fin de cerrar las brechas que han dejado las prácticas profundas de desigualdad.

### **Crédito educativo y acceso a la educación superior**

Cuando una persona termina sus estudios de bachillerato, generalmente planea continuar su formación en la educación superior, apuntando a un título profesional de IES oficiales. Al respecto, reflexiona Tavares (2020) que, en el caso de no acceder a los cupos ofertados y no contar con los recursos económicos, muchos estudiantes posponen o descartan la posibilidad de continuar estudios superiores, buscan un empleo o se quedan en casa sin claridad sobre su futuro a corto y a mediano plazo. Por otro lado, algunas personas deciden buscar otras opciones y encuentran en las IES privadas una solución; pero al no tener los recursos para la matrícula deciden acceder a un crédito educativo. Sin embargo, Herrón (2020) dice que solo el 50% de los colombianos entre 17 y 21 años logra ingresar a las IES oficiales; en el 2018, la cobertura en la educación superior fue de 36,2%, es decir, por cada diez personas solo 3,6 accedieron a este nivel educativo. En Colombia, el Estado trata de cumplir con su obligación, financiando la demanda mediante el crédito educativo a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad.

La postura de Cárdenas (2013, p. 29) es que la sociedad colombiana no es equitativa, dado que: primero, el acceso a la educación superior depende del ingreso económico del aspirante o de su grupo familiar y de la calidad en la formación académica previa, incluyendo los resultados de las Pruebas Saber 11; y segundo, las diferencias en su lugar de residencia, los beneficios en salud y la facilidad para adquirir un bien o servicio crean competencia entre ricos y pobres, es decir, el acceso a la educación superior se supedita a la capacidad económica del individuo. Lo anterior es evidente en la zona rural, pues según afirman Acevedo y Correa (2014), allí son escasos los estudiantes que ingresan a la educación superior.

### **Crédito educativo y permanencia en la educación superior**

Que un estudiante logre ingresar a una IES no implica que culminará su carrera, puesto que durante este proceso se pueden presentar múltiples circunstancias que afecten su permanencia en ella. Para Tavares (2020), es un desafío lograr que los estudiantes que acceden a la educación terciaria permanezcan en ella, trasciendan y se titulen; más aún para aquellos que son los primeros en sus familias que acceden a este nivel de estudios. Por tanto, se hace necesario identificar individualmente las limitantes.

En este sentido, Esteban *et al.* (2016) plantean que una razón constante entre estudiantes universitarios por la que les cuesta permanecer en la educación superior son los estudios previos con rendimiento académico bajo. Broc (2011) afirma que dicho rendimiento se refleja al culminar un corte académico y recomienda a los educadores intervenir

pedagógicamente en los vacíos académicos requeridos para mejorar el aprendizaje. Otra de las posturas la plantean Esteban *et al.* (2016) referente a las ausencias a clases que afectan el rendimiento y estimulan el abandono, a diferencia de una asistencia regular; recomiendan seguimiento permanente a estudiantes con crédito educativo.

Desde otra mirada, Cabrera *et al.* (2006a) concluyen listando algunos factores que intervienen en la permanencia de los estudiantes: el origen social, el rendimiento académico previo, la autoestima, la interacción social, el agotamiento, la elección de los estudios y el proceso del aprendizaje; con lo que la permanencia se vuelve un tema de interés tanto para las IES, como para las entidades que ofertan el crédito educativo en Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional (2015) explica que hablar de deserción llevaba a

enfocarse en el problema y no en la forma de evitarlo, dando importancia a las estadísticas y no al tema principal. Ahora, se apuesta por indagar sobre la permanencia y reconocer los múltiples actores que intervienen para lograrla, con el fin no solo de alcanzar una estabilidad económica, sino también de fortalecer el proyecto de vida del estudiante y su familia. Las IES deben orientar estrategias tendientes a lograr la permanencia del estudiante y su titulación. Al respecto, Cabrera *et al.* (2006b) dicen que la deserción tiene un denominador común: la detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos. Las razones de la deserción son: la falta de motivación por la carrera, porque no era lo que esperaban o por la dificultad en el aprendizaje, el alto nivel de exigencia, el rendimiento bajo y las complicadas ofertas laborales en el campo escogido.

La no permanencia, según Cabrera *et al.* (2006a), se da por la calidad del sistema educativo,



que evidencia fallas en el seguimiento del estudiante durante su formación. En este punto, intervienen cuatro sujetos: el estudiante, su familia, la IES y el Estado garante de prestar el servicio educativo. En el sentir de Brunner (2008), la no permanencia es una pérdida de talento humano. Indica que otras razones para no permanecer son las responsabilidades familiares y el factor económico, que corresponde al 73% del abandono de estudios; sin embargo, algunos buscan en el crédito educativo una opción para permanecer y titularse.

Téllez (2009, p. 122) afirma que mediante la Ley 1002 de 2005 se dotó al ICETEX de estrategias para vincular a otros actores al proceso del crédito educativo, como las IES, que se encargaban de la oferta educativa y de estrategias para retener a estudiantes matriculados hasta su titulación, y también los bancos, cuyos beneficios son los intereses y rubros adicionales. A decir de Saienz

(2013), el factor económico es la razón principal para que un estudiante de grupos vulnerables abandone la educación superior; por tanto, conceptúa que es necesario identificar a fondo este factor. La culminación de los estudios a nivel terciario, si bien es compromiso de quien decide iniciarlos, no implica que los demás factores que le convergen deban desligarse de la responsabilidad de lograr la permanencia y, con ello, la graduación de los estudiantes.

Es preocupación del Ministerio de Educación Nacional (2015, p. 46) la formación académica de los colombianos, y al no poder intervenir directamente en las IES, decidió realizar convenios que incluían capacitación sobre permanencia del estudiante. Una estrategia fue “Estoy bien, estudio bien”, implementada por la Universidad de Cartagena, que ejecutó actividades de apoyo en temas académicos por medio de tutorías con métodos y técnicas de estudio, buscando el



bienestar estudiantil para reducir los niveles de deserción. Páez y Lember (2013) destacan la estrategia de tutorías llevada a cabo por la Universidad del Atlántico, que facilitó el aprendizaje de estudiantes con dificultades académicas; el tutor se convirtió en apoyo del estudiante en la toma de decisiones académicas, y si lo consideraba necesario, direccionaba al estudiante a las dependencias requeridas que le pudiesen brindar ayuda.

Una estrategia similar, según Riascos (2012), fue la implementada por la Universidad Innc de Colombia, que caracterizó sociodemográficamente a los estudiantes para identificar a quienes posiblemente desertarían. Con esta información, primero, planteó un plan de seguimiento a sus actitudes comportamentales, entre ellas el rendimiento académico y el cumplimiento de compromisos con la carrera; segundo, brindó Apoyo Preventivo o Remedial, utilizando datos del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) y de las actitudes identificadas en los estudiantes, y así la dependencia de Permanencia Estudiantil organizó un plan para ayudar a los estudiantes que lo necesitaban y evitar la deserción.

Por su parte, Téllez (2009) refiere cuatro mecanismos para ayudar a enfrentar el problema de la permanencia en la educación superior: los fondos de garantía, los convenios interinstitucionales, la integración de ofertas de empleo y combinar el crédito educativo con descuentos, becas y posibles condonaciones. El autor afirma que en Colombia es posible hacer uso del Fondo Nacional de Garantías para respaldar el crédito educativo.

## **El crédito como alternativa para mejorar la calidad de vida**

El crédito como alternativa para mejorar la calidad de vida es un tema de mucha relevancia en la actualidad, ya que la educación de calidad debe permitir a los egresados de la educación superior mejorar su calidad de vida personal y familiar. Según percepción de Becker (1964) y López y Moncada (2012), el valor del capital humano se asocia con el desarrollo del país y el mejoramiento social mediante el acceso a la educación; al aceptar la relación educación-empleo-valor humano, las personas modifican su pensamiento sobre la educación y la conciben como inversión que representa bienestar a futuro. Además, se destaca la importancia de la educación para combatir la desigualdad al eliminar desventajas sociales superables.

Gómez (2015) comenta que, actualmente, la educación es un punto fundamental para el desarrollo óptimo de las personas, las comunidades y los países. En Colombia, este proceso de formación debe ser permanente, acorde con la cultura y la sociedad con la que se identifica de manera integral cada persona, sin vulnerar su dignidad, sus derechos y sus deberes. Por su parte, De Vincezi y Tedesco (2009) conciben que la educación es un proceso social, cuyo objetivo es formar integralmente a las personas; esta formación debe incluir la aprehensión y la construcción de conocimiento, y el desarrollo de actitudes, habilidades y estrategias basadas en la ética y los valores. La educación promueve una actitud crítica y reflexiva a la hora de tomar decisiones, lo que lleva a la transformación de la visión de la persona en pro de la transformación de su contexto sociocultural.

## Metodología

La metodología utilizada en esta revisión bibliográfica tiene como base el modelo propuesto por Kitchenhan *et al.* (2009), y aportes de Salas *et al.* (2021), mediante la adaptación a las ciencias sociales en el desarrollo de las fases propuestas:

- **Planificación.** Siguiendo el modelo, se definió en esta etapa un protocolo de búsqueda inicial de literatura, el cual consistió en recopilar fuentes bibliográficas correspondientes a artículos e informes finales de investigación de manera sistemática que abordan los conceptos clave de crédito educativo, acceso, permanencia y deserción en la educación superior, tanto en español como en inglés. Se establecieron y aplicaron cuatro filtros de selección como criterios de inclusión/exclusión: primero, temporalidad, correspondiente a los últimos quince años; segundo, nivel educativo objeto de investigación, maestría y doctorado para informes de investigación; tercero, contenido temático y de relevancia; por último, el criterio de especificidad del contenido en el tema objeto, que permitió desechar documentos no relacionados específicamente con el tema central.
- **Ejecución.** La implementación del protocolo de búsqueda permitió la obtención de los resultados, los cuales son interpretados más adelante. La búsqueda de fuentes bibliográficas llevó a la consecución de 57 artículos científicos y veintiséis informes finales de investigación para un total de 83 documentos. Tras la aplicación del primer criterio de inclusión, correspondiente a la temporalidad fijada en los últimos

quince años, la muestra se reduce a 76 fuentes bibliográficas; igual ocurre con la aplicación del segundo criterio de inclusión, relacionado con el nivel educativo objeto de la investigación, mediante el cual la muestra es de 68 fuentes bibliográficas; la aplicación del tercer criterio de inclusión temático y de relevancia reduce la muestra a cincuenta fuentes; en este orden, tras la aplicación del criterio que contempla la especificidad, la muestra de estudio se establece en veintinueve fuentes bibliográficas que son objeto de esta revisión sistemática.

- **Resultados.** Esta tercera etapa devela los resultados obtenidos de las veintinueve fuentes bibliográficas objeto de investigación, las cuales cumplieron los criterios de inclusión y exclusión previstos y aplicados en el proceso (figura 1).
- **Discusión.** Etapa en la que los resultados se confrontan y se relacionan con la teoría existente en las fuentes objeto de investigación.

## Resultados

### Fuentes bibliográficas objeto de investigación

A continuación, se presentan las veintinueve referencias bibliográficas que cumplieron todos los criterios de inclusión empleados en esta revisión sistemática. En la tabla 1, se relacionan las fuentes seleccionadas, los autores y el código asignado a cada una de ellas. La codificación de las referencias bibliográficas responde al tipo de investigación de cada una: (A) para los artículos científicos e (I) para los informes de investigación. Dichos códigos serán utilizados en las tablas posteriores.





## BÚSQUEDA DE FUENTES BIBLIOGRÁFICAS RESULTADO DE INVESTIGACIÓN

Mediante palabras clave  
en español e inglés

- Crédito educativo
- Acceso a la educación superior
- Permanencia y deserción en la educación superior

Artículos  
científicos  
**57**

Artículos de  
investigación  
**26**

Total de fuentes  
bibliográficas  
**83**



Figura 1. Flujograma de la evaluación de las referencias recolectadas.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 1. Fuentes objeto de la revisión sistemática**

Autoría	Título	Código
Kim, Lee y Lee (2021)	Student Loans and Financial Satisfaction: The Moderating Role of Financial Education	A01
Ardila y Soto (2020)	Una mirada al acceso a la universidad en el marco de la política educativa colombiana	A02
Ramos y Ramos (2020)	Actualidad y prospectiva del sistema de becas académicas del Gobierno del estado de Tamaulipas	A03
Kim y Chatterjee (2019)	Student Loans, Health, and Life Satisfaction of us Households: Evidence from a Panel Study	A04
Cai, Chapman y Wang (2019)	Repayment Burdens of Mortgage-Style Student Loans in China and Steps toward Income-Contingent Loans	A05
Iturralde (2019)	Percepción de presos becarios de Guayaquil sobre los costos-beneficios de la educación superior.	A06
Fuentes (2019)	Financiamiento de la educación superior y sus efectos en la retención estudiantil	A07
Álvarez <i>et al.</i> (2017)	El Programa Ser Pilo Paga: impactos iniciales en equidad en el acceso a la educación superior y el desempeño académico	A08
Johnson <i>et al.</i> (2016)	What are Student Loan Borrowers Thinking? Insights from Focus Groups on College Selection and Student Loan Decision Making	A09
Rodríguez y Olea (2015)	El programa nacional para el financiamiento a la educación superior México (PRONAFES México), una alternativa de alto valor agregado	A10
Sánchez y Velasco (2014)	¿Los préstamos para educación superior mejoran el salario? Crédito educativo y mercado laboral: una aproximación de regresión discontinua para Colombia.	A11
Blanco (2014)	Educación superior, crédito educativo y equidad en Colombia 1992-2011.	A12
Hillman, Tandberg y Gross (2014)	Market-Based Higher Education: Does Colorado's Voucher Model improve Higher Education Access and Efficiency?	A13
Peralta y Mora (2016)	Diseño de estrategias para disminuir los índices de deserción de los beneficiarios de crédito educativo en tres países de América	A14
Christie y Munro (2010)	The Logic of Loans: Students' Perceptions of the Costs and Benefits of the Student Loan	A15

Autoría	Título	Código
Gómez y Celis (2009)	Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia	A16
Acevedo, Zuluaga y Jaramillo (2008)	Determinantes de la demanda por educación superior en Colombia	A17
Espinoza (2008)	Creating (In)Equalities in Access to Higher Education in the Context of Structural Adjustment and Post-Adjustment Policies: The Case of Chile	A18
García (2007)	Financiamiento de la educación superior en América Latina	A19
Galindo (2020)	El futuro como esfuerzo: el acceso a la educación superior imaginado por los estudiantes en Bogotá	I01
Stutz (2019)	Student Loan Debt Use and Awareness: A Social Learning Approach	I02
Pérez (2018)	Del crédito ACCES al crédito de largo plazo “Tú Eliges”	I03
Jiménez (2017)	Trayectorias educativas de personas beneficiarias del programa crédito beca para posgrados en el exterior de la Fundación para el Futuro de Colombia-Colfuturo (2010-2014). Aproximación desde un enfoque de género	I04
Álvarez y Vallejo (2017)	The Effects of the “Tú Eliges” Program on the Demand for Student Loans in Colombia	I05
Moreno (2017)	Los programas de crédito educativo y subsidio a la demanda como instrumentos para el mejoramiento de la igualdad en la educación superior en Colombia, en el periodo 2002-2016	I06
Meyer-Barrett (2017)	Exercising Their Privilege to Borrow: A Demonstrated Understanding of the Obligation of Student Loans in a Community College	I07
Salazar, Mesa y Correa (2016)	Financiación de la educación superior a través del ICETEX: estimación de necesidades de recursos a futuro y propuestas de mecanismos de fondeo	I08
Uribe (2012)	Access to Higher Education in Colombia: An Assessment of Public Policy and Outcomes	I09
Pineda, López y Pedraza (2011)	Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para IES	I10

Fuente: elaboración propia.

## Año de publicación, distribución geográfica e idioma

Los años en los que se publicó el mayor número de textos fueron el 2017 y el 2019, con cinco publicaciones cada uno, seguidos por el 2014 con cuatro publicaciones. En estos tres años, se concentra el 48 % del total de publicaciones, pero en general entre los artículos que son objeto de esta revisión hay una representación de uno por año, lo que permite inferir que el interés por esta temática se mantiene estable. Esta información se evidencia en la tabla 2. Por otro lado, al revisar la producción científica por países, reflejada en esta revisión, se destaca el interés por este tema investigativo: Colombia con quince publicaciones y Estados Unidos con seis; mientras que China, Costa Rica,

Ecuador, Reino Unido y República Dominicana presentan el menor número de publicaciones, una por país. En cuanto al idioma de las publicaciones, el 62 % corresponde a español y 38 %, a inglés.

## Área de investigación

Como puede observarse en la tabla 3, se encontró que las áreas que más generan producción científica sobre los créditos educativos y su relación con el acceso a y la permanencia en la educación superior son los que se enfocan en la política social con 45% y los que se enfocan en la educación, con el 24%; en tanto que el área de sociología presenta el 14 %, que representa el menor número de referencias en relación con dicho tema.

**Tabla 2.** Porcentaje de referencias bibliográficas por año de publicación

A	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
N	1	2	1	1	1	1	4	1	2	5	1	5	3	1
%	3,5	7	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	7	17	3,5	17	10	3,5

A = año de publicación; N = número de referencias.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3.** Áreas de investigación donde se ha trabajado el crédito educativo

Investigación	Educación	Política Social	Sociología	Económica Administrativa
Número	7	13	4	5
Porcentaje	24	45	14	17

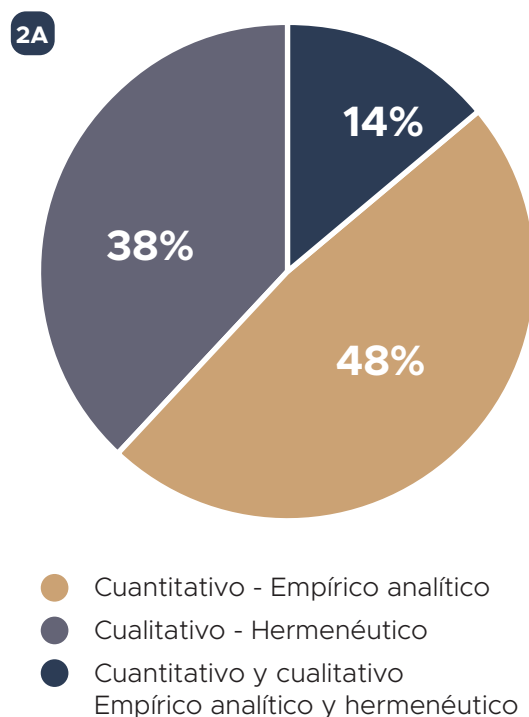
Fuente: elaboración propia.

## Diseño metodológico

Se revisó la metodología que orientó el desarrollo de la investigación en cada fuente bibliográfica que hace parte de esta revisión, y se identificó el paradigma, el enfoque y el método de investigación. En la figura 2A, el paradigma y el enfoque se presentan de manera unificada, pues están relacionadas en todas las fuentes bibliográficas objeto de esta revisión; es decir, cuando el paradigma fue cuantitativo, el enfoque utilizado fue el empírico analítico, y cuando fue cualitativo, solamente se identificó el enfoque hermenéutico, mediante el cual se describió, se interpretó y se comprendió la realidad en torno al crédito educativo. Con respecto al paradigma metodológico, no se observa que predomine uno en particular: el 48% de las publicaciones es de tipo cuantitativo, el 38% es cualitativo y el 14% complementa lo cualitativo con lo cuantitativo o viceversa.

Es de resaltar la variedad de métodos aplicados. En la figura 2B, se relacionan doce métodos de investigación, sin contar dos que fueron agrupados en el método descriptivo: el descriptivo-modelo de datos de panel (Acevedo *et al.*, 2008) y el descriptivo-modelo financiero de la educación superior (Salazar *et al.*, 2016). En definitiva, en la mayoría de las investigaciones se optó por el método descriptivo que tuvo once publicaciones correspondientes al 38%, seguido por la revisión documental con cinco publicaciones, es decir, 17%.

En cuanto a la técnica de recogida de datos, información evidenciada en la figura 3, se destaca la revisión documental y bibliográfica con el 66% del total de publicaciones;



**Figura 2.** Diseño metodológico.

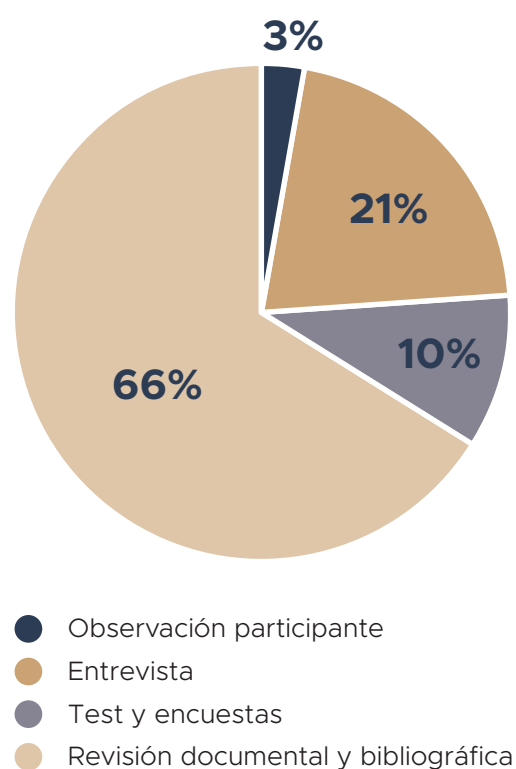
A: Paradigma y enfoque.

B: Método de investigación.

Fuente: elaboración propia.

esto puede deberse a que la información sobre crédito educativo, acceso a y permanencia en educación superior se obtiene a partir de fuentes estatales, institucionales e históricas.

En la tabla 4, se desarrolla la categoría de concepciones del crédito educativo. Se explica su importancia desde una perspectiva multidimensional, concebido por los autores de esta revisión sistemática (52%), el abordaje investigativo (45%), los esfuerzos que el crédito educativo implica (31%) y las percepciones positivas y negativas que confluyen en este (28%). Además, se establecen las particularidades del crédito educativo según sus parámetros de otorgamiento (38%). Se presenta la concepción del crédito educativo como un proyecto familiar, pues la familia impulsa a estudiar y revisa la capacidad de endeudamiento (31%). Otro rasgo que caracteriza al crédito educativo es su dinamismo, pues exige constante adaptación a los cambios tecnológicos, culturales, educativos y generacionales (31%). No obstante, también los autores expresan inequidad en su otorgamiento; a pesar de las distintas líneas de créditos educativos existentes, se mantienen desigualdades frente a factores económicos, de género, sociales, culturales y étnicos (31%); incluso, algunos autores consideran el crédito educativo como una forma de privatizar la educación (14%). Por el contrario, en las IES se considera que el diseño del crédito educativo surge de la intención de apoyar financieramente a personas de bajos recursos (28%), que se otorgan desde la perspectiva de una política social (24%) y que aquellos que pagan sus créditos promueven que también lo adquieran futuros beneficiados (14%).



**Figura 3.** Técnicas de recogida de datos en las publicaciones.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4. Categoría: concepciones sobre el crédito educativo**

Concepciones	Códigos fuente bibliográfica	%
• Concepción multidimensional frente a quiénes son beneficiados y quiénes son responsables del crédito educativo.	A01, A02, A03, A05, A06, A08, A10, A12, A13, A14, A16, A18, A19, I06, I10	52
• Concepto que debe ser investigado de manera multidimensional para identificar causas y consecuencias de la aplicación del crédito.	A02, A07, A08, A10, A12, A14, A18, I01, I02, I03, I04, I07, I10	45
• El crédito educativo no es un crédito convencional, tiene parámetros particulares para otorgarlo y gestionar adecuadamente su cobranza.	A01, A05, A10, A12, A13, I03, I05, I06, I07, I08, I09	38
• Concebido como un proyecto familiar, la familia influye en la decisión y en la capacidad para acceder al crédito educativo.	A02, A10, A15, A17, A18, I03, I04, I07, I10	31
• El crédito como esfuerzo multidimensional por mejorar implica: esfuerzos económicos, académicos y psicológicos.	A03, A04, A09, A15, I01, I02, I04, I06, I07	31
• Proceso dinámico: los créditos educativos requieren cambios y adaptación constante	A01, A03, A05, A07, A10, A13, A18, I03, I09	31
• Concebido como circunstancia social en la que persisten condiciones de desigualdad relacionadas con factores económicos, académicos, étnicos, de género, de clase social, culturales y regionales.	A02, A04, A12, A16, A17, A18, I01, I04, I06	31
• Concepción multidimensional subjetiva: los créditos se perciben como molestos, pero necesarios y también como una inversión en el futuro.	A01, A04, A05, A09, A15, A17, I01, I07	28
• Diseñado como apoyo financiero para personas de estratos socioeconómicos bajos que no cuentan con los recursos suficientes para continuar sus estudios universitarios.	A03, A05, A10, A16, I01, I03, I06, I10	28
• El crédito educativo es propuesto como una política social que financia la demanda educativa, centrada en los estudiantes con ingresos bajos.	A02, A13, A16, A19, I06, I09, I10	24
• Se percibe que las personas a las que se les aprueba un crédito educativo en posgrado tienen múltiples ventajas familiares, sociales, educativas y culturales.	A02, A03, A07, I03, I04, I06	21
• La formación académica es un factor importante para la ubicación laboral y la mejora de ingresos personales y familiares, esto motiva la solicitud del crédito educativo.	A01, A04, A11, A17, I01, I07	21
• A nivel institucional, se percibe el crédito como opción para que las personas con bajos ingresos continúen su formación profesional y para que con los pagos se promuevan préstamos a futuros beneficiarios.	A10, A12, A16, I06	14



Concepciones	Códigos fuente bibliográfica	%
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se considera una forma de privatizar la educación, pues debido a la falta de cobertura de universidades públicas, se financia el acceso de los estudiantes a universidades privadas.</li> </ul>	A02, A12, A16, I03	14
<ul style="list-style-type: none"> <li>El crédito educativo es considerado una buena deuda, porque proporciona oportunidad de formación profesional.</li> </ul>	A03, A04	7

% = Porcentaje de fuentes que mencionan la categoría frente al total de referencias en la presente revisión sistemática.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5. Categoría: concepciones frente al acceso a la educación superior**

Concepciones	Códigos fuente bibliográfica	%
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se percibe el crédito como la principal oportunidad (y en ocasiones la única) de acceso a la educación superior para las clases menos favorecidas.</li> </ul>	A01, A02, A03, A05, A08, A09, A10, A13, A16, A17, A18, A19, I03, I05, I06, I08, I09	59
<ul style="list-style-type: none"> <li>Las entidades que ofrecen créditos educativos y las universidades (sean estatales o privadas) piensan en el acceso a la educación superior como una forma de mejorar la calidad de sus servicios.</li> </ul>	A04, A09, A10, A16, A19, I01, I03, I05, I06, I07, I09	38
<ul style="list-style-type: none"> <li>El interés investigativo y social sobre el acceso a la educación superior y su relación con el crédito educativo es de suma importancia en países con poblaciones vulnerables.</li> </ul>	A06, A10, A14, A16, A17, A19, I05, I06, I09	31
<ul style="list-style-type: none"> <li>Contar con las condiciones de elegibilidad para ser aceptado en un crédito educativo se relaciona con la posibilidad de acceder a la educación superior.</li> </ul>	A08, A13, A17, A19, I03, I04	21
<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir de la aplicación de estrategias de crédito educativo, se observa un aumento en el acceso a la educación superior.</li> </ul>	A02, A11, A17, I03, I05	17
<ul style="list-style-type: none"> <li>El crédito educativo es importante para el acceso a la educación superior, principalmente a los posgrados.</li> </ul>	I02, I03, I04	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>El crédito educativo permite acceder a universidades con mayores puntajes de acreditación.</li> </ul>	A07, A08	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>El crédito educativo se relaciona con la reducción de inequidades en el acceso a la educación superior.</li> </ul>	A19, I06	7

% = Porcentaje de fuentes que mencionan la categoría frente al total de referencias en la presente revisión sistemática.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 5 evidencia la variedad de concepciones en torno a la categoría de acceso a la educación superior. Inicialmente, la importancia que los autores le dan a la investigación sobre el crédito y su papel en el acceso a la educación superior de grupos poblacionales vulnerables es del 59%, y la que le dan a la investigación sobre cómo estos grupos poblacionales encuentran en el crédito educativo una solución para acceder a las IES es del 10%. De otro lado, están las concepciones de las entidades prestadoras del servicio

de crédito educativo, que buscan aportar al acceso a la educación superior y elevar la calidad en la prestación del servicio (31%); en este proceso, se ven beneficiadas sobre todo en el caso de las IES, que si cuentan con acreditación de alta calidad, tienen mayor opción de que a sus claustros ingresen estudiantes con créditos educativos (10%). Finalmente, la concepción sobre el papel que juega el crédito educativo en la equidad de acceso a la educación superior se evidencia con 7%.

**Tabla 6. Categoría: concepciones frente a la permanencia en la educación superior**

Concepciones	Códigos fuente bibliográfica	%
• Los altos niveles de deserción plantean la necesidad de investigar y generar alternativas de crédito que favorezcan la permanencia universitaria.	Ao1, Ao3, Ao5, Ao6, Ao7, Ao8, Ao9, A10, A13, A14, A18, lo3, lo5, lo8, lo9, l10	55
• La permanencia estudiantil se relaciona de manera positiva con la oportunidad de contar con un crédito educativo.	Ao1, Ao7, A16, lo3, lo7, lo9	21
• Los estudiantes con crédito educativo presentan mejores resultados académicos y esto influye en su permanencia universitaria.	Ao2, Ao8, A11, A14, lo9	17
• El crédito educativo logra la permanencia contrarrestando la deserción.	Ao1, Ao6, A16, A19, lo9	17
• Los organismos políticos, tanto nacionales como internacionales, optan por la consolidación de los créditos educativos para garantizar la permanencia estudiantil.	Ao3, Ao6, A14, lo6	14
• Se considera que los proyectos de crédito deberían propiciar la permanencia de los estudiantes indígenas, afro e hispanos.	A10, A16, l10	10
• Las iniciativas que tienen las IES para buscar la permanencia estudiantil consideran el crédito educativo como parte de sus propuestas.	A10, A16, l10	10
• La mayor parte de los estudiantes de escasos recursos que logran permanecer en su carrera cuentan con un crédito educativo.	Ao6, A16	7

% = Porcentaje de fuentes que mencionan la categoría frente al total de referencias en la presente revisión sistemática.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 6, se explican las posibles razones para que un estudiante decida no desertar de su formación universitaria. Un alto porcentaje de referencias resalta la importancia de continuar investigando para crear estrategias que lleven al estudiante a no interrumpir sus estudios de nivel superior (55%), siendo el crédito educativo una de esas estrategias que influyen no solo en la permanencia (21%), sino también en los buenos resultados académicos (17%). Otros aspectos que hacen parte de esta concepción son trabajar por la permanencia en las IES de los grupos étnicos por medio de los créditos (10%) y el crédito educativo como recurso por medio del cual los estudiantes de escasos recursos logran continuar con sus estudios terciarios (7%).

En la tabla 7, se presenta una categoría emergente (percepción de deuda y educación financiera) que se genera a partir de la revisión de las veintinueve fuentes bibliográficas. Tres de las concepciones altamente tratadas son: primero, crear en el beneficiario una cultura financiera con una educación en finanzas que le permita ver de manera positiva el crédito educativo (28%); segundo, generar conciencia de la deuda para evitar extender el tiempo del préstamo (28%); y tercero, cómo este endeudamiento es una opción para acceder a la educación superior (28%). También, se evidencian los riesgos que corren las entidades prestadoras frente al no pago del crédito (21%), cómo no poder pagar el préstamo adquirido puede generar un alto nivel de estrés si no se obtiene la graduación en el tiempo planeado (10%), y de qué manera llegar a ver la deuda como

un obstáculo posterior al grado produce una preocupación por el pago (7%).

## Discusión

En este estudio de revisión sistemática, se evidencia que Colombia y Estados Unidos son algunos de los países donde se realiza la mayor cantidad de investigaciones relacionadas con el crédito educativo; posiblemente, debido a la dificultad para el acceso a la educación superior de la población vulnerable. Al respecto, Uribe (2012), Blanco (2014), Ardila y Soto (2020) y Kim *et al.* (2021) señalan que estos países tienen una problemática social que está relacionada con el difícil acceso a la educación superior de personas pertenecientes a grupos poblacionales vulnerables, lo cual se convierte actualmente en un común denominador en países donde los cupos de acceso a las IES son limitados.

Otros resultados de esta revisión sistemática muestran que las áreas de investigación que más se interesan en el crédito educativo, y en el acceso a y la permanencia en la educación superior son el área política y el área social; esto concuerda con estudios de Gómez y Celis (2009), en los que el crédito educativo, y el acceso a y la permanencia en la educación superior son importantes principalmente en programas de desarrollo social, y son de especial interés para el Estado y las entidades crediticias especializadas. Además, las investigaciones de Pineda *et al.* (2011) y Rodríguez y Olea (2015) concluyen que los temas de acceso y permanencia están directamente relacionados con las IES, encargadas de la formación profesional de las personas y de la producción científica.

**Tabla 7. Categoría emergente: percepción de deuda y educación financiera**

Concepciones	Códigos fuente bibliográfica	%
• La educación financiera modera positivamente la relación entre tener un préstamo estudiantil y la satisfacción financiera.	A01, A10, A11, A13, A14, I01, I02, I07	28
• Los beneficiarios han decidido endeudarse para poder ingresar a la universidad.	A02, A10, A15, A16, I01, I02, I06, I07	28
• Los estudiantes con conciencia de la deuda procuran alcanzar su graduación a tiempo y no extender el préstamo.	A09, A11, A15, A16, I01, I02, I05, I06	28
• El impago es un problema grave que afecta la estabilidad de las entidades que ofrecen créditos educativos.	A04, A05, A10, I03, I06, I08	21
• Las entidades crediticias y la IES se benefician de las investigaciones enfocadas en el manejo de la deuda y el bienestar financiero de los usuarios para mejorar su visión e intervención frente al crédito educativo.	A01, A10, I02, I07, I0)	17
• La carga de los créditos educativos puede ser una fuente importante de estrés en lo que respecta al pago, especialmente cuando no se obtiene un título a tiempo	A01, A04, I03	10
• Un mal manejo del crédito deja a los estudiantes con deudas difíciles de superar.	A01, I07	7
• Preocupación por el pago futuro: algunos estudiantes consideran la deuda como un obstáculo después de graduarse.	A09, A15	7

% = Porcentaje de fuentes que mencionan la categoría frente al total de referencias en la presente revisión sistemática.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la metodología empleada en las investigaciones objeto de esta revisión sistemática, se encuentra que la que orienta en mayor medida los estudios es la cuantitativa. Esto concuerda con Meyer-Barrett (2017), quien expresa que las investigaciones sobre el crédito educativo son mayormente cuantitativas por su naturaleza económica. De igual manera, el principal método utilizado en estas investigaciones fue el de tipo descriptivo, teniendo en cuenta que la prin-

cipal técnica de recolección de datos utilizada por los autores fue la revisión documental y bibliográfica.

La revisión sistemática sobre el crédito educativo permite inferir que la mayoría de las fuentes revisadas plantea su estudio desde una perspectiva multidimensional, como lo formula la investigación de Pérez (2018), la cual señala que esta perspectiva es la que facilita la comprensión de la compleja natu-

raleza de esta categoría. Dicha perspectiva multidimensional se refleja en la concepción de los agentes implicados como responsables y beneficiarios del crédito educativo. En ambos casos se encuentran: el Estado (Ramos y Ramos, 2020); las instituciones de crédito (Álvarez *et al.*, 2017); las universidades, principalmente las de carácter privado (Hillman *et al.*, 2014); los estudiantes (Stutz, 2019), y las familias de los estudiantes (Kim y Chatterjee, 2019). El problema de acceso y deserción implica generar estrategias que lo contrarresten (Peralta y Mora, 2016). Igualmente, se observan otros aspectos que se analizan desde la perspectiva multidimensional, como las causas y consecuencias (Pérez, 2018), la concepción subjetiva del crédito (Johnson *et al.*, 2016), y los múltiples esfuerzos para pagar la deuda y terminar la carrera (Galindo, 2020).

Las cuatro categorías con las que se lleva a cabo la presente revisión sistemática son: crédito, acceso, permanencia, y deuda y educación financiera. Coinciden en dos temas de alta relevancia entre las fuentes seleccionadas para esta revisión sistemática, a saber: las condiciones socioeconómicas y la importancia de la investigación. En cuanto al primer tema, se observa que la falta de recursos es una de las principales causas de deserción, la cual puede ser contrarrestada con el crédito educativo, ya que estos fondos han sido diseñados para que las personas con menores recursos económicos accedan a la educación superior, continúen su formación, logren la titulación y tengan posibilidades a futuro de vincularse al mercado laboral (García, 2007). Por otro lado, la investigación es de suma importancia para impulsar a las entidades crediticias, al Esta-

do y a las IES a fortalecer sus servicios y a mejorar los procesos de gestión frente a los créditos educativos (Pineda *et al.*, 2011).

## Conclusiones

Según esta revisión sistemática, se requiere conceptualizar sobre el crédito educativo, ya que este solamente se explica desde su aplicación. No obstante, algunos acercamientos coinciden en describir el crédito educativo como un proyecto diseñado para apoyar sobre todo a quienes no cuentan con los recursos económicos suficientes para vincularse a la educación superior; lo encuentran diferente de los demás tipos de crédito y con características financieras propias; o lo conceptualizan como un proceso financiero dinámico que debe renovarse continuamente para responder a las necesidades emergentes de los usuarios.

Los créditos educativos, de acuerdo con los investigadores objeto de esta revisión, son percibidos como una respuesta a la limitante de aquellas personas que no tienen los recursos económicos suficientes para financiar su acceso, su permanencia y su titulación en la educación superior.

Mejorar los procesos requeridos por el crédito educativo, partiendo de procesos de investigación conjunta entre entidades del Estado, instituciones crediticias y las IES, es uno de los resultados que permitirán la generación de estrategias pertinentes al contexto, es decir, aquellas relacionadas con la obligación y el bienestar financiero, con las percepciones culturales del endeudamiento y con las políticas sociales para fortalecer sus modelos de administración, procesos y servicios de crédito educativo; y además,

relacionadas con la mejora de la asesoría y el desarrollo de programas educativos que promuevan una cultura financiera eficaz para las personas en formación.

Las investigaciones sobre el crédito educativo deben ser abordadas de manera multidimensional, en línea con la naturaleza de esta categoría. Por lo tanto, las problemáticas de acceso, inequidad, deserción y abandono de la educación superior no pueden seguir abordadas de manera segmentada; al contrario, estas intervencio-

nes deben implicar el diseño de estrategias que integren la diversidad de instituciones, como las competencias implicadas (financieras, académicas, psicológicas, etc.) y las muchas concepciones existentes sobre el crédito educativo. En este sentido, la educación financiera es clave para la toma de decisiones positivas frente al préstamo, la conciencia de la deuda y el pago oportuno de las obligaciones adquiridas. En concordancia, los entes de crédito deben invertir en espacios para formar a los beneficiarios actuales y potenciales.



## Referencias

- Acevedo, S., Zuluaga, F. y Jaramillo, A. (2008). Determinantes de la demanda por educación superior en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 11(1), 121-148. <https://bit.ly/3mFUrZg>
- Acevedo, A. y Correa, A. (2014). La movilización estudiantil universitaria del año 2011 en Colombia. Retrospectiva de un síntoma contestatario: 2011-1971. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 40-55. <https://doi.org/10.18359/reds.549>
- Álvarez, J. C. y Vallejo, M. (2017). *The Effects of the “Tú Eliges” Program on the Demand for Student Loans in Colombia* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional de la PUJ. <https://bit.ly/3mKtEL6>
- Álvarez, M. J., Castro, C., Corredor, J., Londoño, J., Maldonado, C., Rodríguez, C., Sánchez, F., Velasco, T., Ángel, D. M., Ayala M. C. y Pulido, X. (2017). *El Programa Ser Pilo Paga: impactos iniciales en equidad en el acceso a la educación superior y el desempeño académico*. Universidad de los Andes Documentos CEDE N.º 59. <https://cutt.ly/SR3Q6AL>
- Ardila, Y. S. y Soto, D. E. (2020). Una mirada al acceso a la universidad en el marco de la política educativa colombiana. 2010 a 2018. *Panorama*, 14(26), 147-168. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1487>
- Banco Mundial. (2003). *La educación terciaria en Colombia*. Gente Nueva. <https://cutt.ly/AR3zglb>
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Columbia University Press.
- Blanco, J. O. (2014). Educación superior, crédito educativo y equidad en Colombia 1992-2011. *Diálogos de Saberes*, (40), 139-155. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.40.214>
- Briceño, A. (2011). Justicia: igualdad o equidad en la educación superior. *Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 70-83. <https://cutt.ly/rAYsvve>
- Broc, M. Á. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185. <https://cutt.ly/OAYsFYB>
- Brunner, J. J. (2008). *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007*. Scholarly Publications Leiden University. <https://cutt.ly/rR3vCup>
- Cabrera, L., Bethencourt Benítez, J. T., Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2006a). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 105-127. <https://cutt.ly/jR1NoQO>
- Cabrera, L., Bethencourt Benítez, J. T., Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2006b). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203. <https://cutt.ly/oR1BBsW>
- Cai, Y., Chapman, B. y Wang, G. (2019). Repayment Burdens of Mortgage-Style Student Loans in China and Steps Toward Income — Contingent Loans. *Economics of Education Review*, 71, 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.10.006>

- Cárdenas, M. (2013). La política pública de acceso a la educación superior para los estratos socioeconómicos bajos. *Novum Jus*, 7(2), 11-53. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2013.7.2.1>
- Christie, H. y Munro, M. (2010). The Logic of Loans: Students' Perceptions of the Costs and Benefits of the Student Loan. *British Journal of Sociology of Education*, 24(5), 621-636. <https://cutt.ly/XAYdDij>
- De Vincezi, A. y Tedesco, F. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), 5. <https://cutt.ly/URoBWco>
- Díaz, I. (1962). El ICETEX: una iniciativa colombiana para el financiamiento de la educación. *Revista de Educación Superior*, 1, 133-135. <https://cutt.ly/FR3kyzg>
- Espinoza, O. (2008). Creating (In)Equalities in Access to Higher Education in the Context of Structural Adjustment and Post-Adjustment Policies: The Case of Chile. *Higher Education*, 55(3), 269-284. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9054-8>
- Esteban, M., Bernardo Gutiérrez, A. B. y Rodríguez Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. <https://cutt.ly/ARoNEnP>
- Fernández, S., Castro Cotón, M. y Rodeiro Pazos, D. (2003). Los préstamos a estudiantes en el sistema universitario español. En *Actas de las XIII Jornadas Hispano Lusas de Gestión Científica* (pp. 229-231). Escuela Superior de Técnica Empresarial Agrícola. <https://cutt.ly/tRoNj3y>
- Fuentes, J. (2019). *Financiamiento de la educación superior y sus efectos en la retención estudiantil*. Acción Educar Chile. <https://bit.ly/3mFyXf3>
- Galindo, J. F. (2020). *El futuro como esfuerzo: el acceso a la educación superior imaginado por los estudiantes en Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional Unal. <https://bit.ly/3CJnY9L>
- García, C. (2007). Financiamiento de la educación superior en América Latina. *Sociologías Porto Alegre*, (17), 50-101. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100004>
- Gómez, M. S. (2015). Derecho a la educación superior inclusiva para grupos de especial protección. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 10-27. <https://cutt.ly/zRoNFfW>
- Gómez, V. M. y Celis, J. E. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (33), 106-117. <https://doi.org/10.7440/res33.2009.09>
- Herrón, M. (2020). *El ICETEX: retos de una entidad financiera con misión social* [tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio institucional de Uniandes. <https://cutt.ly/1RoNB8x>
- Hillman, N. W. y Tandberg, D. A. y Gross, J. P. K. (2014). Market-Based Higher Education: Does Colorado's Voucher Model Improve Higher Education Access and Efficiency? *Higher Education*, 55, 601-625. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9326-3>



- Iturralde Durán, C. A. (2019). Percepción de presos becarios de Guayaquil sobre los costos-beneficios de la educación superior. *URVIO. Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (24), 114-133. <https://doi.org/10.17141/urvio.24.2019.3784>
- Jaramillo, R. (2013). Planes de desarrollo económico-social y calidad de la educación en Colombia. *Uni-Pluri/Versidad*, 13(2), 92-101. <https://cutt.ly/ERo9EQW>
- Jiménez, B. (2017). *Trayectorias educativas de personas beneficiarias del Programa Crédito Beca para posgrados en el exterior de la Fundación para el Futuro de Colombia Colfuturo (2010-2014): aproximación desde un enfoque de género* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional de la PUJ. <https://ng.cl/nfz7j>
- Johnson, C. L., O'Neill, B., Worthy, S. L., Lown, J. M. y Bowen, C. F. (2016). What Are Student Loan Borrowers Thinking? Insights from Focus Groups on College Selection and Student Loan Decision Making. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 27(2), 184-198. <http://dx.doi.org/10.1891/1052-3073.27.2.184>
- Kim, J. y Chatterjee, S. (2019). Student Loans, Health, and Life Satisfaction of us Households: Evidence from a Panel Study. *Journal of Family and Economic Issues*, 40(1), 36-50. <http://dx.doi.org/10.1007/s10834-018-9594-3>
- Kim, K. T., Lee, J. M. y Lee, J. (2021). Student Loans and Financial Satisfaction: The Moderating Role of Financial Education. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 32(2), 266-279. <http://dx.doi.org/10.1891/JFCP-19-00002>
- Kitchenhan, B., Brereton, O. P., Budgen, D., Turner, M., Bailey, J. y Linkman, S. (2009). Systematic Literature Reviews in Software Engineering — A Systematic Literature Review. *Information and Software Technology*, 51(1), 7-15. <https://cutt.ly/ER3mgjX>
- Leyva, S. y Cárdenas, A. (2002). Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo. *Análisis Económico*, 17(36), 79-106. <https://bit.ly/3l2Jull>
- López, C. M. y Moncada, L. Z. (2012). Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. *Educación y Educadores*, 15(3), 383-409. <https://cutt.ly/MAYgMNH>
- Manga, J. P., Paredes Rodríguez, D. A., Oviedo Morales, K. J. y Uribe Urán, C. C. (2019). Financial Institutions in Colombia: ICETEX. *Revista Liderazgo Estratégico*, 9(1), 253-259. <https://cutt.ly/oRo1rqz>
- Melo, L. A., Ramos Forero, J. y Hernández Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (78), 59-111. <https://doi.org/10.13043/dys.78.2>
- Meyer-Barrett, J. M. (2017). *Exercising their Privilege to Borrow: A Demonstrated Understanding of the Obligation of Student Loans in a Community College*. Lindenwood University Press. <https://bit.ly/3GSp5GE>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. Qualificar. <https://cutt.ly/tRo1kQn>
- Morales, J. A. y Morales, A. (2014). *Crédito y cobranza*. Grupo Editorial Patria. <https://cutt.ly/NAYh88W>

- Moreno, A. M. (2017). *Los programas de crédito educativo y subsidio a la demanda como instrumentos para el mejoramiento de la igualdad en la educación superior en Colombia, en el periodo 2002-2016* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional de la PUJ. <https://bit.ly/3CK2ppV>
- Páez, J. y Lember, R. P. (2013). *Ejercicio de la tutoría y apoyo al proyecto de vida académico en la Universidad del Atlántico*. Universidad del Atlántico; Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/lR1Njlz>
- Peralta, R. y Mora, J. (2016, 22-24 de octubre). *Diseño de estrategias para disminuir los índices de deserción de los beneficiarios de crédito educativo en tres países de América* [ponencia]. IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior-CLABES, Medellín, Colombia. <https://bit.ly/31vFaSH>
- Pérez, H. A. (2016). Problemas, actores y decisiones en las políticas públicas. Marco de análisis para el estudio de los programas de crédito educativo en Colombia. *Universitas Humanística*, (83). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.padp>
- Pérez, H. A. (2018). *Del crédito ACCES al crédito de largo plazo "Tú eliges"* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Externado. <https://bit.ly/3BKshG>
- Piffano, H. L. P. (2007, 14-16 de noviembre). *El encuadre normativo económico-financiero de las Universidades Nacionales durante los 50 años de vida de la AAEP* [ponencia]. XLII Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política, Bahía Blanca, Argentina.
- Pineda, C., Higuera Rojas, R., Ortega Tobar, N. y Quintero Oviedo, J. A. (2011). *Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*. Editorial Universidad de La Sabana. <https://n9.cl/oqmwB>
- Ramos, C. L. y Ramos, J. R. (2020). Actualidad y prospectiva del sistema de becas académicas del Gobierno del estado de Tamaulipas, México 2015-2040. *Revista Innovaciones de Negocios*, 17(34). <https://doi.org/10.29105/rinn17.34-4>
- Riascos, V. (2012). *Metodología para la evaluación de las políticas, estrategias y proyectos de permanencia estudiantil en Unincca*. Universidad INCCA de Colombia. <https://cutt.ly/jRogsAP>
- Rodríguez, A. y Olea, E. (2015). El programa nacional para el financiamiento a la educación superior México (PRONAFES México), una alternativa de alto valor agregado. *Punto de Vista*, 5(9), 25-58. <https://doi.org/10.15765/pdv.v5i9.561>
- Rodríguez, F. (2010). *Gestión del crédito educativo en América Latina* [tesis de especialización, Universidad de La Sabana]. Repositorio institucional de Unisabana. <https://cutt.ly/jR3xitE>
- Saizentz, D. (2013). Las experiencias de los estudiantes universitarios becados en la provincia de Tucumán. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (43), 141-162. <https://cutt.ly/zR1N5FR>

- Salas, M. E., Basante Pantoja, Y. M., Zambrano Guerrero, C. A., Matabanchoy Tulcán, S. M. y Narváez Chaves, A. D. (2021). Concepciones sobre calidad de vida laboral en las organizaciones. *Informes Psicológicos*, 21(2), 209-227. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v21n2a13>
- Salazar, N., Mesa, C. A. y Correa, C. (2016). *Financiación de la educación superior a través del ICETEX: estimación de necesidades de recursos a futuro y propuestas de mecanismos de fondeo*. Fedesarrollo. <https://bit.ly/3bHmilj>
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Banco Mundial; Mayol Ediciones. <https://cutt.ly/JR3hUOz>
- Stutz, K. E. (2019). *Student Loan Debt Use and Awareness: A Social Learning Approach*. Kansas State University Press. <https://bit.ly/2ZShfMg>
- Tavares, M. (2020). Políticas de reconhecimento e de redistribuição na permanência estudantil. *Educação & Realidade*, 45(4), 1-17. <https://cutt.ly/iR1NcKP>
- Téllez, J. (2009). Una visión panorámica del crédito educativo en América Latina. En Conferencia Panamericana de Crédito Educativo (Ed.), *Crédito educativo: experiencias internacionales y desafíos futuros en América Latina* (pp. 121-151). BID; Universia Perú. <https://cutt.ly/VR1NPQC>
- Uribe, L. (2012). *Access to Higher Education in Colombia: An Assessment of Public Policy and Outcomes* [tesis doctoral, State University of New York]. ProQuest. <https://bit.ly/2ZNYorZ>
- Uribe, J. D. (Ed.). (1990). *El Banco de la República: antecedentes, evolución y estructura. Historia del Banco de la República 1923-2015* (21.ª ed.). Banco de la República. <https://cutt.ly/DR3gK2w>
- Varón, M. C. (2020). *Educación en Colombia: ¿negocio o derecho? Análisis desde el crédito ICETEX* [tesis de pregrado, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional Universidad Externado. <https://cutt.ly/cRo8XuR>
- Velasco, T. y Sánchez, F. (2014). ¿Los préstamos para educación superior mejoran el salario? Crédito educativo y mercado laboral: una aproximación de regresión discontinua para Colombia. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 9(40), 769-795. <https://bit.ly/3bF8d81>







# 5.

Efectos de la deuda y el crédito educativo en  
la salud mental de los beneficiarios:  
una revisión de la literatura

---

Effects of Debt and Educational Credit on Mental  
Health of Beneficiaries: A Literature Review

## Resumen

El acceso a la educación se ha identificado sistemáticamente como uno de los determinantes sociales en la salud mental, pero son escasos los estudios que analizan la eficacia de los programas y las políticas de crédito orientadas a favorecer la permanencia en el sistema de educación superior y su asociación con la salud mental de la población beneficiaria. El estudio empleó una revisión de literatura tipo *scoping reviews*, mediante el protocolo PRISMA, para sintetizar la evidencia y evaluar el alcance de la literatura científica existente sobre la relación entre crédito y salud mental en la población general. Los hallazgos sugieren que la adquisición de un crédito genera estrés por endeudamiento, pero no necesariamente tiene asociación directa con problemas en salud mental. Esto depende de los moderadores de estrés y de la presencia de otros factores individuales, sociales o familiares de riesgo. Por otra parte, en algunos estudios revisados, se observa relación entre la crisis económica del 2008, la privación de ingresos generada y el aumento de problemáticas psicosociales en grupos poblacionales diversos.

**Palabras clave:** bienestar, crédito, deuda, estrés, salud mental.

## Abstract

Access to education has been systematically related as one of the social determinants of mental health, but few studies analyze the effectiveness of credit programs or debt programs and policies aimed to improve permanence in the higher education system and its association with the beneficiaries' mental health. This study used a scoping review, using the PRISMA, protocol to synthesize the evidence and evaluate the scope of the existing scientific literature on the relationship between credit/debt and mental health in the general population. The findings suggest that acquiring a loan generates debt stress, but it does not necessarily have a direct association with mental health problems. This depends on moderators of stress and the presence of another individual, social, or family risk factors. On the other hand, a relationship is observed between the economic crisis of 2008, the deprivation of income generated, and the increase in psychosocial problems in diverse population groups.

**Keywords:** Wellbeing, credit, debt, stress, mental health.



Renato Zambrano-Cruz  
Ángela María Martínez-Chaparro

## Introducción

La crisis financiera mundial del 2008 ha sido uno de problemas económicos con mayor impacto social en el siglo XXI, según algunos estudios, solamente contrastable con lo ocurrido con la Gran Depresión de 1929. Desde el 2008, la inestabilidad del mercado hipotecario estadounidense generó un efecto en la inversión bursátil y el mercado de valores que fue impactando instantáneamente otros mercados de capital a nivel mundial. Los efectos de esta recesión global tuvieron huella estimada hasta el 2015 y dieron lugar a una inestabilidad financiera en la

última década que agudizó el endeudamiento y, en el caso de los países periféricos, fortaleció las dinámicas de exclusión social presentes en los territorios, en detrimento de la calidad de vida y el desarrollo a escala humana (Sosa *et al.*, 2017).

Adicionalmente, en un contexto de crisis mundial desencadenada por la pandemia por COVID-19 se han incrementado las desigualdades socioeconómicas y la precarización laboral en el mundo. En este sentido, el acceso a la educación y la permanencia en los sistemas de educación superior constituyen un



reto aún mayor en escenarios mediados por profundas condiciones históricas de inestabilidad financiera y social (Hudson, 2020; Candelo-Viáfara, 2021).

En las últimas décadas, se ha reconocido ampliamente que las deudas financieras tienen consecuencias negativas en la salud mental (Ten Have *et al.*, 2021). Desde la recesión económica del 2008, se ha generado inestabilidad económica alrededor del planeta y ello ha incluido también un incremento en las dificultades en salud mental (Gunasinghe *et al.*, 2018). No obstante, se han identificado algunas tendencias en los estudios realizados (Ten Have *et al.*, 2021), a saber: en primer lugar, que la mayoría de investigaciones se hacen transversales; en segundo lugar, la mayoría se enfoca alrededor de la crisis financiera global del 2008; tercero, existe un predominio de indagaciones en Reino Unido y Estados Unidos; y cuarto, los estudios se han centrado en ansiedad y depresión, en detrimento de otras afectaciones igual de importantes que se han denominado trastornos mentales comunes (*common mental disorders-CMD*).

Entre los estudios de crédito, se encontró una investigación cuasiexperimental con una muestra estadounidense de 10 567 personas que recibieron fondos, en promedio, de 265 dólares como parte de un programa estatal de alivio de la pobreza (Collin *et al.*, 2021). Se evaluaron salud general, estrés psicológico, uso de alcohol y consumo de tabaco, y se encontró que estos ingresos adicionales no tenían un impacto positivo en la salud mental ni en las conductas de salud. Los autores concluyeron que estos hallazgos podrían considerarse para analizar la rele-

vancia de brindar ayudas estatales producto de crisis económicas y sociales como la de la pandemia por COVID-19.

En cuanto a los estudios de deudas, es conocido que la deprivación socioeconómica está asociada a mayores niveles de ingresos a hospitales psiquiátricos, intento de suicidio y depresión (Richardson *et al.*, 2013); aspectos asociados a problemas socioeconómicos como el desempleo y los bajos ingresos familiares se vinculan también a depresión y suicidio. Sin embargo, en cuanto a la deuda personal, se ha encontrado evidencia sólida de una relación entre la incapacidad de pago de las deudas y tener pobre salud mental (Fitch *et al.*, 2011), pero no es claro si dicha insolvencia de pago causa mayor presencia de diagnósticos en salud mental. Lo que sí es posible afirmar es que esta dificultad de pago de las deudas personales contribuye al desarrollo de problemas en salud mental y que, además, es un factor mediador entre pobreza, bajos ingresos y trastornos mentales (Fitch *et al.*, 2011). Estas relaciones son más fuertes con dependencia a drogas (OR=8,57), suicidio consumado (OR=7,9), intento de suicidio (OR=5,76), trastornos psicóticos (OR=4,03), trastorno neurótico (OR=3,21), depresión (OR=2,77) y problemas con la bebida (OR=2,68); no se encontró relación significativa con el consumo de tabaco (OR=1,35; Richardson *et al.*, 2013).

Los estudios sobre el efecto de la economía en la salud mental han sido limitados por fuera del contexto de la crisis económica del 2008, y si bien fue un tema muy relevante en su momento, la dinámica cambiante de la economía hace que sea necesario actualizar la información disponible; además, no

se encuentran estudios colombianos publicados en los dos últimos años que midan directamente la relación entre salud mental y crédito educativo. De igual manera, la distinción entre deuda y crédito en nuestro contexto no es completamente clara: mientras en otros países el concepto de crédito se acerca al de subsidios o ayudas económicas sin devolución, en nuestro contexto cercano el crédito implica asumir una deuda posterior (exceptuando la modalidad de crédito condonable). Esto hace importante segmentar los estudios con el fin de consolidar la información, además de generar estudios desde la experiencia colombiana sobre el impacto de los programas de créditos educativos y la salud mental de la población beneficiaria desde un enfoque territorial.

## Metodología

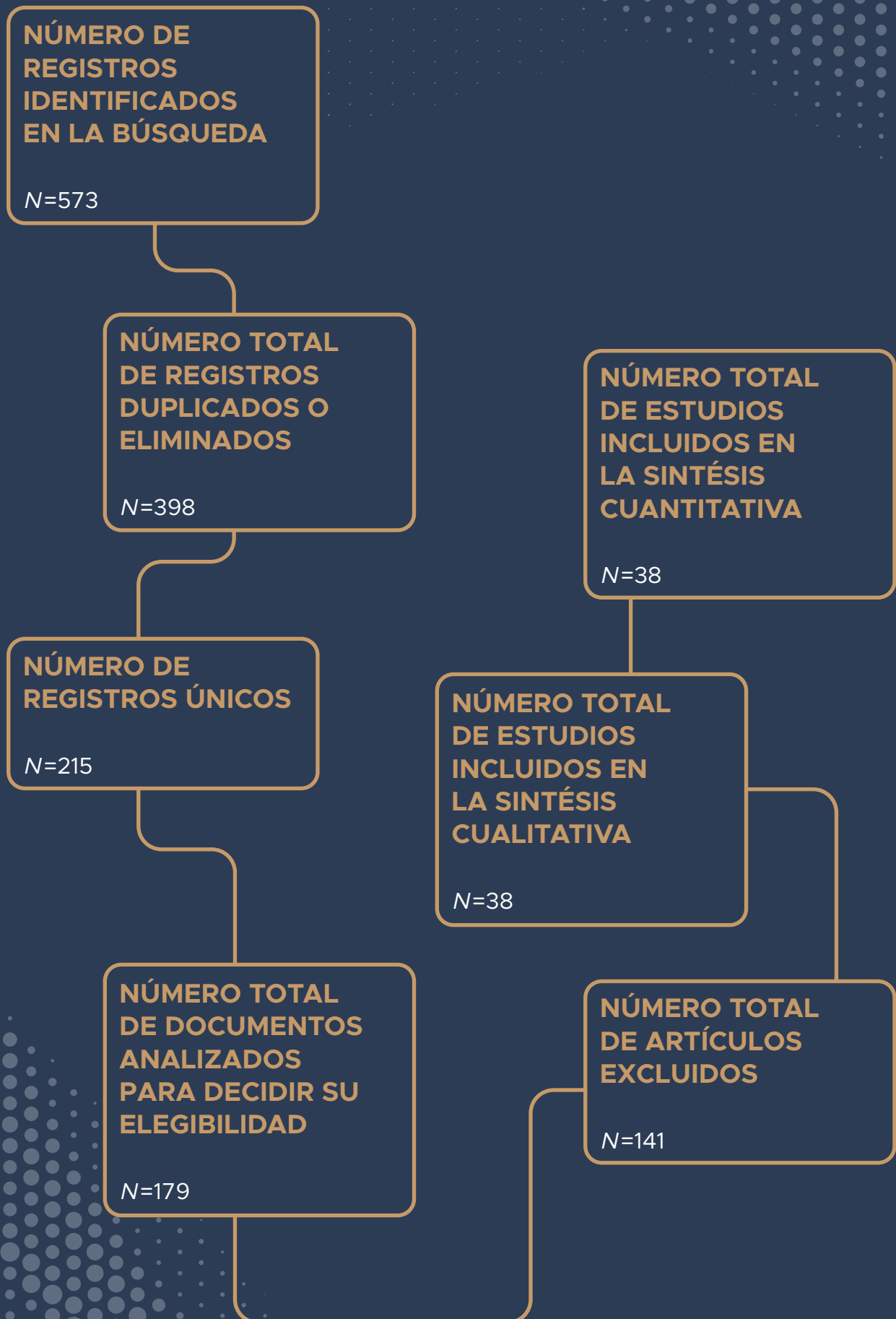
La revisión de literatura, según los estándares de Colaboración Cochrane, se asume como una de las metodologías más confiables para el análisis de la evidencia científica. Sin embargo, prolifera una diversidad de tipos de revisiones (entre ellas, Grant y Booth, 2009) incluye: mapeos, *scoping reviews*, revisión sistemática, revisión descriptiva, metaanálisis, estado del arte, estudios exploratorios, revisión de alcance y *umbrella review*, entre otros.

En este estudio, se reporta lo encontrado en una revisión de literatura de estudios publi-

cados entre el 2020 y 2021 sobre la asociación encontrada entre crédito/deuda y salud mental en población general. La metodología empleada fue *scoping reviews*, utilizando el protocolo PRISMA para sintetizar la evidencia y evaluar el alcance de la literatura científica existente sobre las variables de interés (Yepes-Núñez *et al.*, 2021; Tricco *et al.*, 2018).

El estudio utilizó el modelo PRISMA actualizado al 2020, incorporando la verificación de veintisiete ítems para la revisión de la evidencia científica y una lectura situada a la denominación crédito/deuda según el contexto de enunciación. Así, se hicieron búsquedas en las bases de datos Scopus, ScienceDirect y PsycARTICLES para artículos de investigación en ciencias de la salud y ciencias sociales y humanas publicados en inglés y en español en los últimos dos años (2020-2021). Se utilizaron los criterios que se estipulan en la tabla 1.

En la metodología *scoping review*, es necesario explicitar el proceso de selección de los documentos hasta llegar a la muestra final de estudios seleccionados y efectivamente revisados. Este proceso supone dar cuenta de los criterios de elegibilidad (inclusión/exclusión), el número de documentos que se han encontrado, los documentos eliminados en cada momento y las razones asociadas, y establecer el número final de documentos analizados (figura 1).



**Figura 1.** Flujograma de revisión.

Fuente: elaboración propia

**Tabla 1. Criterios de elegibilidad y fuentes de información**

Criterio	Descriptor
Combinación de términos	“Debt” AND (“Mental health”) 179 entre 2020-2021 2021=100 (Eliminados 86, seleccionados 14) 2020=79 (Eliminados 55/seleccionados 24)
Temporalidad	2020-2021
Tipo de texto	Research articles
Fuentes	Bases de datos: Science Direct
Idioma	Español e inglés
Áreas	Psychology; Nursing and health professions
Variables	Hallazgos, región (segmentación), población en condición de inclusión social, direccionalidad entre las variables
Control de sesgo	Financiación (se contrastaron las fuentes de financiación de los estudios para evitar posibles sesgos en las publicaciones)
Condiciones de exclusión	Razón 1: Excluir metaanálisis y RS Razón 2: Estudios sin asociación con variables económicas en su análisis e interpretación

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

### Fenómeno económico

Casi la mitad de los estudios encontrados se centró en las deudas, aunque también se halló que algunos hacen referencia al fenómeno general de las crisis económicas y otros señalan aspectos de análisis de recursos económicos. Para este estudio, se encontró una categoría específica de la deuda asociada a las apuestas, lo cual representó una sexta parte de los estudios (tabla 2).

### Salud mental

El tema de salud mental más estudiado es el estrés, seguido de aspectos como la salud mental general (evaluada mediante cuestionarios generales) y el bienestar, dos temas abordados de manera general para la comprensión de la salud mental. Resaltan cinco estudios en los que se ha indagado por el fenómeno de la conducta suicida, que supera fenómenos más frecuentes como la ansiedad (tabla 3).

**Tabla 2. Tipo de fenómeno económico**

Tipo		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Crédito	4	10,3
	Crisis económica	8	20,5
	Deuda	11	28,2
	Deuda de apuestas	7	17,9
	Recursos económicos	4	10,3
	Subsidio	5	12,8
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3. Salud mental**

Efecto en la salud		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Salud mental	Ansiedad	3	5,8%	8,1%
	Depresión	5	9,6%	13,5%
	Salud mental general	9	17,3%	24,3%
	Consumo de alcohol	3	5,8%	8,1%
	Consumo de tabaco	1	1,9%	2,7%
	Estrés	12	23,1%	32,4%
	Bienestar	6	11,5%	16,2%
	Suicidio	5	9,6%	13,5%
	Estilos de vida	1	1,9%	2,7%
	Sentimiento de soledad	1	1,9%	2,7%
	Recaídas terapéuticas	1	1,9%	2,7%
	Síntomas psicopatológicos	2	3,8%	5,4%
	Trastorno por apuestas	1	1,9%	2,7%
	Esquizofrenia	1	1,9%	2,7%
	Dolor crónico	1	1,9%	2,7%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>	<b>140,5%</b>	

Fuente: elaboración propia.

## Región del estudio

Se encontró que casi la mitad de los estudios son realizados en Europa, seguido de América, aunque en este caso solamente un estudio se llevó a cabo por fuera de Estados Unidos, en Chile, lo cual llama la atención considerando la importancia de los créditos educativos en el acceso de la educación superior en Latinoamérica (tabla 4). Por lo tanto, es fundamental que se revise el impacto que los apoyos financieros pueden tener en el bienestar de la población beneficiaria, con

miras al mejoramiento de los programas de permanencia y de las políticas de inclusión educativa con enfoque territorial.

## Población estudiada

La mayoría de los estudios investiga la población de adultos y en algunos se hacen distinciones en condiciones particulares o en etapa del ciclo de vida; no obstante, se destaca que se encontraron estudios específicos con pacientes de trastorno por apuestas (tabla 5).

**Tabla 4. Región del estudio**

	Región	Frecuencia	Porcentaje
Válido	América	12	30,8
	Europa	16	41,0
	Asia	4	10,3
	África	3	7,7
	Oceanía	4	10,3
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5. Población estudiada**

	Población	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Adolescentes con dx VIH	1	2,6
	Adulto jefe de hogar	2	5,1
	Adultos	9	23,1
	Adultos hombres	1	2,6
	Adultos jóvenes	1	2,6
	Adultos mayores	3	7,7
	Adultos pobres	1	2,6
	Adultos víctimas de fraude financiero	1	2,6

	Población	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Adultos viudos	1	2,6
	Adultos y adolescentes	1	2,6
	Apostadores/jugadores	1	2,6
	Estudiantes de enfermería	1	2,6
	Estudiantes de media vocacional	1	2,6
	Estudiantes universitarios	2	5,1
	Hombres adultos apostadores	1	2,6
	Mujeres adultas apostadoras	1	2,6
	Mujeres con dx VIH	1	2,6
	Mujeres de habla inglesa	1	2,6
	Mujeres gestantes	1	2,6
	Niños en edad escolar	1	2,6
	Pacientes con trastorno por apuestas	4	10,3
	Padres	1	2,6
	Población rural general de adultos	1	2,6
	Trabajadores compañías de seguros	1	2,6
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia.

## Tipo de estudio

La mayoría de los estudios fue de corte cuan-

titativo mientras que solamente se encontró uno con metodología mixta (tabla 6).

**Tabla 6. Tipo de estudio**

	Tipo	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Cualitativo	5	12,8
	Cuantitativo	33	84,6
	Mixto	1	2,6
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia.

## Relación entre salud mental y fenómeno financiero

Se encontró que los estudios enfocados en deudas se centran en estudiar aspectos como el estrés y la depresión, mientras que los estudios de crisis financiera se centran más en salud mental general que en problemáticas específicas como la ansiedad o la depresión. Por su parte, los estudios que abordan los subsidios se caracterizan por indagar en el bienestar como un aspecto general mas no

en problemáticas específicas. Resalta también la subcategoría de deuda de apuestas, que aborda aspectos variados de salud mental, aunque se destaca por su interés en el fenómeno de la conducta suicida. De este último fenómeno se resalta que es estudiado en relación con fenómenos financieros emergentes de este estudio como la deuda de apuestas, el subsidio, los recursos económicos en general y la crisis financiera, mas no deuda y crédito tradicionales (tabla 7).

**Tabla 7.** Relación entre salud mental y fenómeno financiero

Efecto en salud	Fenómeno financiero						Total
	Deuda	Deuda de apuestas	Subsidio	Recursos económicos	Crisis financiera	Crédito	
Ansiedad	3	0	0	0	0	0	3
Depresión	5	0	0	0	0	0	5
Salud mental general	2	2	0	1	3	1	9
Consumo de alcohol	1	1	0	0	0	1	3
Consumo de tabaco	0	0	0	0	0	1	1
Estrés	6	1	0	0	3	2	12
Bienestar	1	0	3	1	0	1	6
Suicidio	0	2	1	1	1	0	5
Estilos de vida	0	0	1	0	0	0	1
Sentimiento de soledad	0	0	0	0	1	0	1
Recaídas terapéuticas	0	1	0	0	0	0	1
Síntomas psicopatológicos	0	2	0	0	0	0	2
Trastorno por apuestas	0	1	0	0	0	0	1
Esquizofrenia	0	1	0	0	0	0	1
Dolor crónico	0	0	0	0	1	0	1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>37</b>

Fuente: elaboración propia.



## Relación entre salud mental y región

Se encontró mayor variedad de las temáticas de salud mental en los estudios europeos. Sin embargo, se destaca que los estu-

dios americanos tienden a indagar más en el estrés, mientras que los europeos abordan más aspectos de salud mental general y bienestar (tabla 8).

**Tabla 8.** Relación entre salud mental y región

Efecto en salud	Región					Total
	América	Europa	Asia	África	Oceanía	
Ansiedad	1	1	0	0	1	3
Depresión	2	1	1	0	1	5
Salud mental general	2	6	0	0	1	9
Consumo de alcohol	1	1	0	0	1	3
Consumo de tabaco	1	0	0	0	0	1
Estrés	6	4	0	1	1	12
Bienestar	0	3	2	0	1	6
Suicidio	1	3	1	0	0	5
Estilos de vida	0	0	0	1	0	1
Sentimiento de soledad	1	0	0	0	0	1
Recaídas terapéuticas	0	1	0	0	0	1
Síntomas psicopatológicos	0	2	0	0	0	2
Trastorno por apuestas	0	1	0	0	0	1
Esquizofrenia	0	1	0	0	0	1
Dolor crónico	1	0	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>37</b>

Fuente: elaboración propia.

## Relación entre fenómeno financiero y región

Si bien entre los estudios que relacionan aspectos de deudas y créditos con salud mental se destaca la variedad de los europeos, se resalta que la subcategoría de deudas de apuestas sea estudiada principalmente por investigadores europeos. De igual manera,

llama la atención el interés de los estudios americanos por los aspectos de la crisis financiera y la deuda (tabla 9).

## Síntesis de los estudios consultados

Con el propósito de brindar una síntesis de los estudios consultados, se presenta la tabla 10.

**Tabla 9.** Relación entre fenómeno financiero y región

Fenómeno financiero	Región					Total
	América	Europa	Asia	África	Oceanía	
Deuda	4	3	2	1	1	11
Deuda de apuestas	0	6	0	0	1	7
Subsidio	1	1	1	1	1	5
Recursos económicos	1	1	1	0	1	4
Crisis financiera	5	3	0	0	0	8
Crédito	1	2	0	1	0	4
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>39</b>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 10.** Síntesis de los estudios consultados

Autores	Año	DOI	País del estudio	Muestra	Hallazgo principal
Bialowolski <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2021.114041">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2021.114041</a>	Estados Unidos	1209	Tener deuda aumenta en 51% la posibilidad de tener depresión. No se encontró evidencia de riesgo para ansiedad relacionado con la deuda.
Dowling <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106604">https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106604</a>	Australia	499	Depresión, ansiedad y consumo de alcohol no predicen problemas de apuestas.

Autores	Año	DOI	País del estudio	Muestra	Hallazgo principal
Swanton y Gainsbury	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113476">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113476</a>	Australia	309	El estrés por deudas es un indicador sólido de problemas financieros y puede indicar un problema subyacente de juego y problemas de salud mental, lo que hace que el estrés por deudas sea un indicador de riesgo útil.
Ohrnberger <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113181">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113181</a>	Sudáfrica	4535	Se encuentra un efecto directo positivo y estadísticamente significativo de la transferencia de efectivo/subsidios en la salud mental de personas que viven por debajo de la línea de pobreza.
Costa <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105332">https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105332</a>	Portugal	1157	Los cambios específicos en la vida normal, atribuidos a la crisis económica del 2008, parecen tener un impacto negativo independiente en los resultados de salud mental de los niños en edad escolar.
Marcil <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.jogn.2020.07.002">https://doi.org/10.1016/j.jogn.2020.07.002</a>	Estados Unidos	26	La tensión financiera modifica la crianza, las mujeres experimentan autoculpa y experimentan efectos en su salud mental.
De Bruijn y Antonides	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.joep.2019.102233">https://doi.org/10.1016/j.joep.2019.102233</a>	Holanda	1040	Los ingresos y llegar a fin de mes son los principales determinantes de la preocupación financiera y la rumia.
Kung	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.112965">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.112965</a>	Australia	796	Las personas viudas con mayor capital social muestran una salud mental más deficiente que aquellas con menos capital.
Stevenson <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.joep.2020.102271">https://doi.org/10.1016/j.joep.2020.102271</a>	Reino Unido	369	La identificación y el apoyo familiares más fuertes predicen un mejor bienestar, lo que predice una mejor evaluación del afrontamiento económico.
Hackert <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113109">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113109</a>	Holanda	1113	Los beneficios de los servicios de asistencia sanitaria y social para las personas mayores tienen incidencia positiva en la mejora del bienestar.
Bergmans y Wegryn-Jones	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113033">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113033</a>	Estados Unidos	20 415	Las asociaciones de la inseguridad alimentaria con mayor depresión entre los adultos mayores están moderadas por el contexto a nivel macro, en consonancia con las teorías de la comparación social y la desventaja relativa.

Autores	Año	DOI	País del estudio	Muestra	Hallazgo principal
Whittle <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2019.112683">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2019.112683</a>	Estados Unidos	38	La intersección generalizada de múltiples inseguridades de necesidad material interactúa con el estigma y la discriminación para impactar negativamente la salud física y mental.
Unrau <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105108">https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105108</a>	Estados Unidos	41	Las redes de apoyo social fuertes son la fuente principal de soporte posterior a la graduación, incluso el personal del programa se asume como parte de su red de apoyo, incluso cuando el apoyo del programa terminó oficialmente.
Leinsalu <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.09.009">https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.09.009</a>	Países bálticos (Estonia, Letonia, Lituania, Finlandia )	21 318	Las desigualdades relativas en la mortalidad por suicidio pueden aumentar durante los auges económicos y disminuir durante las recesiones.
Xie <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105442">https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105442</a>	China	255	Los resultados indican que el recibo efectivo de la ayuda para la educación y la cantidad recibida estaban asociadas con el bienestar financiero de los estudiantes.
Hawkey <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113000">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113000</a>	Estados Unidos	6532	Los shocks financieros se vuelven más frecuentes con la edad.
Jean-Baptiste <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.ssaoh.2020.100057">https://doi.org/10.1016/j.ssaoh.2020.100057</a>	Estados Unidos	34	El capital social fue unánimemente enfatizado como fundamental. Los participantes compartieron, en su mayoría, frustraciones similares y una variedad de eventos vitales estresantes nuevos o en aumento, como el miedo a lo desconocido y la preocupación por los seres queridos como resultado de COVID-19.
Lawson <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104709">https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104709</a>	Estados Unidos	342	Ante la pérdida de empleo, aumentó la depresión y el maltrato físico a los hijos.
Niedzwiedz <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2019.112377">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2019.112377</a>	Reino Unido	23 078	Hubo evidencia de una interacción entre la falta de trabajo individual y el empleo regional para mala salud autoevaluada y depresión. Los hallazgos sugieren que, en dieciséis países europeos, para algunos resultados, niveles más altos de empleo en el mercado laboral regional pueden ser beneficiosos para la salud de la población local.

Autores	Año	DOI	País del estudio	Muestra	Hallazgo principal
East <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.112962">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.112962</a>	Chile	1039	Los niños de familias más desfavorecidas económicamente experimentaron niveles más altos de conflicto familiar, que se relacionaron con aumentos significativos en la ansiedad-depresión y en la masa corporal a lo largo del tiempo, ambos directamente relacionados con la hipertensión en la edad adulta joven.
Kruse <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.02.005">https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.02.005</a>	Estados Unidos	38	Ampliar el conocimiento y las habilidades de los determinantes sociales de la salud. El apoyo financiero directo, además de un enfoque multidisciplinario e interdisciplinario en el abordaje de las necesidades sociales de los estudiantes, ayuda a aliviar el estrés y facilita la permanencia. Se destaca la importancia de construir relaciones de confianza entre los estudiantes y los funcionarios de los programas apoyo, a fin de detectar las necesidades situadas de cada estudiante.
Pak y Choung	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.112815">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.112815</a>	Corea del Sur	7722	Los hallazgos sugieren que la privación relativa de ingresos se asocia de forma independiente con mayores probabilidades de ideación suicida y planificación o intento de suicidio, más allá del efecto de los ingresos absolutos y las condiciones materiales de vida.
Gómez-Quintero <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105021">https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105021</a>	España	218	Los resultados muestran que determinadas características socioeconómicas de las familias son factores de riesgo para perder su hogar. Los factores de riesgo más importantes incluyen la situación laboral de los principales proveedores y el tipo de familia.
Brenner <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.joep.2019.102243">https://doi.org/10.1016/j.joep.2019.102243</a>	Alemania	4857	Los resultados muestran que el fraude se asocia más negativamente con una pérdida de confianza de las personas en asuntos financieros que con la disminución de su patrimonio neto.
Collin <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113274">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113274</a>	Estados Unidos	10 567	Los subsidios no tienen un impacto positivo en la salud mental.

Autores	Año	DOI	País del estudio	Muestra	Hallazgo principal
Ibrahim <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113633">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113633</a>	Escocia	14	Si bien los microcréditos están relacionados con el estrés, la forma en que se hacen los pagos modifica la salud mental percibida.
Han <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113641">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2020.113641</a>	China	1833	La incapacidad de pago de la deuda relacionada con el daño del terremoto de 2008 se asocia a peor percepción de salud general (OR=1,3).
Sharman <i>et al.</i>	2022	<a href="https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107171">https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107171</a>	Reino Unido	621	Los intentos de suicidio se predicen mejor por la presencia de depresión que por la severidad de la conducta de apuestas.
Baño <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107085">https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107085</a>	España	214	No tener deudas relacionadas con apuestas aumenta la probabilidad de recaídas durante el desarrollo de una TCC.
Raghavan <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102552">https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102552</a>	India	654	El riesgo de depresión perinatal es mayor cuando hay deudas (OR=2,47; IC 1,36;4,52).
Mestre-Bach <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106684">https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106684</a>	España	808	Hay relación entre severidad del trastorno por apuestas y la deuda.
Granero <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.02.025">https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.02.025</a>	España	3754	La deuda no incrementa el riesgo de esquizofrenia en pacientes con trastorno por apuestas.
Roche <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106254">https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106254</a>	Australia	114	La evidencia es mínima para sostener que el subsidio mejora el bienestar infantil.
Jiménez-Murcia <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106723">https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106723</a>	España	3652	La deuda por apuestas está asociada a mayor consumo de tabaco en pacientes con TA.
Wilkinson <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2019.112455">https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2019.112455</a>	Estados Unidos	1113	Las personas con un alto optimismo financiero antes de la recesión obtuvieron mejores resultados cuando se enfrentaron a factores estresantes relacionados con la recesión que aquellos con bajos niveles de optimismo financiero previo.

Autores	Año	DOI	País del estudio	Muestra	Hallazgo principal
Sun <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104730">https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104730</a>	Uganda	890	Factores de nivel institucional (por ejemplo, acceso y proximidad al banco, tasa de igualación y educación financiera) desempeñan un papel más pronunciado en influir en el acceso y la utilización de servicios financieros.
Wickham <i>et al.</i>	2020	<a href="https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30026-8">https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30026-8</a>	Inglaterra, Escocia y Gales	52 187	El crédito universal condujo a un aumento de la angustia psicológica.
Valenciano-Mendoza <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.09.027">https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.09.027</a>	España	1112	La deuda por apuestas no está asociada a la respuesta al tratamiento cognitivo conductual.
Haushofer <i>et al.</i>	2021	<a href="https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.12.024">https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.12.024</a>	Kenia	578	Tener deuda no está relacionado con malas decisiones económicas después de generar estrés experimentalmente.

Fuente: elaboración propia.

Es importante destacar la necesidad de tener estudios colombianos que aborden la relación entre la salud mental y los créditos educativos. Sin embargo, hay dos condiciones que dificultan el reporte de este tipo de investigaciones, uno de ellos es que en la metodología de revisión sistemática se establece el análisis sobre lo encontrado en las bases de datos especificadas y con las palabras clave determinadas; de lo anterior no se pudo encontrar ninguna investigación colombiana. Así mismo, al hacer una búsqueda adicional de manera general en Google Académico, no se encontraron estudios publicados que cumplieran con criterios de calidad bibliométrica que abordaran dicha relación.

## Discusión

En los estudios internacionales analizados, la preocupación financiera ante un crédito está relacionada con estrés por endeudamiento,

lo cual genera un impacto en el bienestar de las personas que varía su intensidad según los moderadores de estrés y los recursos de soporte, entre ellos el apoyo familiar, la cooperación, la ayuda institucional y las estrategias de afrontamiento personales y comunitarias con las que se cuente. Esto permite suponer que no es el crédito educativo, sino el estrés por endeudamiento, lo que puede afectar la salud mental en la población beneficiaria.

Aparentemente, la deuda incrementa las dificultades de salud mental, pero esta relación no es directa; son los moderadores personales, sociales y familiares los que más tienen peso en el riesgo de aparición de un problema en salud mental. En este sentido, la deuda incrementa el riesgo de problemas de salud mental solamente si se tienen otros factores de riesgo o predisposición

asociados. La deuda genera condiciones de estrés, es una condición normalizada, pero son las estrategias de afrontamiento personales, grupales y comunitarias frente al endeudamiento lo que influye en la moderación del estrés ocasionado por la deuda adquirida. Las personas y los grupos con estrategias adaptativas como apoyo social, afrontamiento familiar, capital social percibido y optimismo financiero reducen el riesgo de que el endeudamiento agudice o influya negativamente en las condiciones de salud mental.

El estudio de Sánchez *et al.* (2020) muestra una relación directa entre eficacia financiera ante endeudamiento y apoyo familiar, es decir, a mayor cohesión del grupo primario de soporte, mejor bienestar, lo que predice una mejora en la evaluación del afrontamiento económico y, por lo tanto, del comportamiento financiero. También muestran que el bienestar y las dificultades económicas están totalmente mediados por las percepciones de eficacia financiera familiar colectiva. Estos hallazgos apuntan a una comprensión más positiva de cómo la cohesión familiar puede promover el bienestar y la resiliencia frente al estrés por endeudamiento.

La preocupación financiera puede tener graves consecuencias psicológicas y resultar en un menor bienestar psicológico, problemas de salud mental y deterioro cognitivo. El propósito de un estudio en Holanda fue investigar los antecedentes sociodemográficos y económicos de la preocupación y la rumia financiera —es decir, pensamientos negativos repetitivos sobre las propias finanzas—, así como los factores que median

estas relaciones. Los resultados muestran que la disponibilidad de los ingresos, los cambios positivos pasados en la economía personal y la edad pueden estar relacionados con menor rumia financiera. Los resultados sugieren que no solo las personas con bajos ingresos, o con créditos y deudas, se preocupan y rumian sus finanzas, sino también las personas que tienen dificultades para llegar a fin de mes, que tienen un nivel bajo de endeudamiento y un menor ahorro financiero (De Brujin y Antonides, 2020). Es decir, factores como la edad, la experiencia en la gestión financiera, las experiencias pasadas positivas en el endeudamiento y la percepción de ingresos a futuro moderan el estrés ante la deuda.

En el estudio de Xie *et al.* (2020), para abordar la pobreza persistente y generalizada en China, particularmente en las áreas rurales, el Gobierno inició la Política de Alivio de la Pobreza Focalizada. Como resultado, se establecieron programas para proporcionar apoyo financiero a estudiantes de familias de bajos ingresos. Los resultados indican que la provisión de apoyo financiero para educación y la cantidad recibida estaban asociadas con mayor bienestar financiero de los estudiantes. Un aspecto clave de esta estrategia analizada es su énfasis en la adaptación de los programas de bienestar social y acceso a la educación a las necesidades y condiciones específicas de quienes viven en la pobreza, los cuales no solo entregan la ayuda financiera, sino que también fomentan prácticas de educación popular como enseñar habilidades empresariales a los estudiantes agricultores, con lo que se impactó positivamente en la percepción en salud mental.



Por otra parte, se encuentran estudios que muestran la relación entre recesión económica y su posible efecto en estrés, ansiedad, depresión, suicidio y otras problemáticas en salud mental. Wilkinson *et al.* (2020), en su estudio sobre la asociación entre la recesión económica y la interferencia del dolor crónico, el estrés y el optimismo financiero anterior a la recesión, encontraron que tanto la acumulación de experiencias adversas como las evaluaciones globales de la recesión económica tienen efectos negativos en el dolor crónico; sin embargo, su magnitud varió según los factores moderadores orientados al futuro. Específicamente, las personas con un alto optimismo financiero antes de la crisis económica obtuvieron mejores prácticas cuando se enfrentaron a factores estresantes relacionados con la insolvencia económica que aquellos con bajos niveles de optimismo financiero previo. Además, la interferencia del dolor fue mayor entre las personas que evaluaron la recesión como un impacto negativo en sus vidas, pero solo si percibían que la recesión se extendería en el futuro.

En un estudio con adultos en Corea del Sur sobre la privación de ingresos por recesión y el riesgo de suicidio, los hallazgos sugieren que la privación relativa de ingresos se asocia de forma independiente con mayores probabilidades de ideación suicida y planificación o intento de suicidio, más allá del efecto de los ingresos absolutos y las condiciones materiales de vida. El estudio señala la importancia de reducir la brecha económica de ingresos en la población como respuesta eficaz para reducir el riesgo de suicidio en la población general (Pak y Choung, 2020).

El estrés derivado del endeudamiento, la escasez de recursos y las desventajas socioeconómicas para hacer frente a la sobrevivencia vital y al pago de los créditos asumidos a nivel individual y familiar ha sido una de las variables en salud mental más frecuentes en los estudios revisados. En la investigación longitudinal realizada en Chile por East *et al.* (2020), se observó que los niños y las niñas de familias más desfavorecidas económicamente experimentaron niveles más altos de conflicto familiar, relacionados a su vez con aumentos significativos en ansiedad-depresión a lo largo del tiempo, factores directamente relacionados con condiciones de hipertensión en la edad adulta joven. Los hallazgos de este estudio permiten comprender que la adversidad en la vida temprana asociada con las dificultades económicas puede influir en problemas de salud relacionados con el estrés en la edad adulta; no obstante, es necesario aclarar que la vulnerabilidad económica no es la única variable asociada al manteamiento de la salud, pues allí influyen otros factores de riesgo y/o protecciones emergentes a lo largo del curso vital.

Según el estudio de Leinsalu *et al.* (2020) en los países bálticos, los hombres con menor nivel educativo tuvieron una disminución menor en la mortalidad por suicidio que los hombres con nivel educativo más alto, durante un periodo de rápida expansión económica; sin embargo, no estaban más desfavorecidos durante la recesión, posiblemente por estar menos expuestos a pérdidas financieras. En consecuencia, las desigualdades relativas en la mortalidad por suicidio pue-

den aumentar durante los auge económicos y disminuir durante las recesiones.

### **Hacia un enfoque interdisciplinario en los programas de permanencia en la educación superior**

Según los hallazgos de investigaciones centradas en apoyo financiero y programas de educación superior, se puede inferir que el crédito educativo es solamente un componente en los programas de permanencia en educación; es decir, el crédito o subsidio no es el único factor involucrado en la retención y la graduación. De hecho, según lo reportado en la literatura científica mundial, para mayor efectividad de las políticas de acceso a la educación es fundamental integrar otros niveles de acompañamiento involucrados en la permanencia educativa, como el fortalecimiento de competencias interculturales y socioemocionales, y el reconocimiento de los determinantes sociales involucrados en el salud mental de los estudiantes desde las diversidades étnicas y culturales propias de los territorios de origen de la población universitaria.

Una escasez creciente del personal de enfermería en Estados Unidos llamó la atención sobre la permanencia y la culminación de carrera. Con el propósito de aumentar las tasas de progreso y graduación en estudiantes de pregrado con escasos recursos socioeconómicos y provenientes de diversos entornos culturales, se construyó el programa REACH, enfocado en cuatro niveles: 1) individual: acompañar el impacto de los factores económico-ambientales que son barreras para poblaciones diversas y de escasos recursos; 2) grupal: cerrar brechas

dentro de un marco de determinantes sociales para lograr la progresión y la graduación; 3) institucional: ampliar la competencia cultural del profesorado en el campus; y 4) comunitario: ampliar el conocimiento y las habilidades sobre los determinantes sociales y culturales de la salud para permitir mayor inserción laboral en contextos diversos. El resultado de este proceso de intervención multinivel muestra que el 92 % de los participantes del programa se graduó y el 91% de estos graduados está empleado como personal de enfermería, lo cual ha aumentado su percepción de bienestar y calidad de vida (Kruse *et al.*, 2020).

Un enfoque interdisciplinario para abordar las necesidades de los determinantes sociales en salud permitió que el proyecto diversificara con éxito la fuerza laboral de enfermería y aumentara la tasa de graduación. Esto permite evidenciar que la financiación, ya sea por crédito o subsidio, no es el único determinante involucrado en la permanencia educativa ni mucho menos en la salud mental de los beneficiarios, sino que estos programas deben ir acompañados de estrategias de atención integral que apoyen otros aspectos involucrados en el acceso, la retención y el logro académico; programas con este tipo de enfoque tienen efectos positivos en el bienestar individual y social de sus beneficiarios.

Existe un conocimiento limitado sobre cómo es la vida de los adultos jóvenes vinculados a programas de apoyo universitario después de graduarse. La investigación de Unrau *et al.* (2020) ofrece un retrato preliminar sobre la vida de graduados universitarios en Estados Unidos que recibieron

apoyo en vivienda, finanzas, salud, relaciones interpersonales y habilidades para la vida durante el curso de su carrera. Los resultados posteriores a la graduación y al apoyo recibido muestran que 95% de los beneficiarios estaban empleados, la mayoría (82%) tenía un trabajo y alrededor de dos tercios de los graduados indicaron que su trabajo estaba en la trayectoria profesional deseada. Evidencia también redes de apoyo social fuertes indicando a los amigos y a los hermanos como la fuente principal de soporte posterior a la graduación, incluso el personal del programa se asume como parte de su red.

Según los resultados de este estudio, los programas multinivel que incluyen diversos factores como acompañamiento financiero, socioemocional y académico pueden tener un papel clave en la promoción de transiciones exitosas después de la universidad.

## Conclusiones

Una vez considerado el análisis de la literatura científica revisada en el tema, se puede sugerir que la deuda derivada de la adquisición de un crédito financiero incrementa el riesgo de problemas en salud mental solamente cuando se tienen otros factores de riesgo preexistentes. En términos globales, los hallazgos sugieren que las estrategias de afrontamiento adaptativas como el optimismo financiero, la planificación de la deuda, el soporte familiar, el mantenimiento de una red de apoyo social y el desarrollo de competencias socioemocionales son factores protectores en salud mental durante una crisis económica o de privación de ingresos, mientras que las orientaciones negativas aumentan el estrés por endeudamiento y, en relación con

otros factores, pueden ser un detonante de problemáticas psicosociales como ansiedad, depresión, intento o ideación suicida. Es importante precisar que la revisión narrativa no encontró estudios colombianos publicados sobre la relación directa entre salud mental y crédito académico, lo cual hace pertinente el desarrollo de investigaciones empíricas que permitan establecer los efectos del apoyo financiero en la educación superior y la salud mental.

Algunos estudios internacionales señalan la importancia de reducir la brecha de ingresos entre las personas como una de las respuestas políticas eficaces ante el aumento de las problemáticas en salud mental. No obstante, la literatura advierte que este soporte financiero debe ir acompañado de acciones intersectoriales e integrales; es decir que el otorgamiento de un subsidio o incluso un crédito sin otro tipo de acompañamiento no es suficiente para mitigar las problemáticas psicosociales. En relación con el crédito educativo, los programas orientados a la reeducación de riesgo de deserción en la educación superior que contemplan soporte financiero sugieren, con base en la evaluación de sus procesos, avanzar en un enfoque interdisciplinario, dirigiendo sus esfuerzos a intervenciones multinivel que reconozcan otros factores involucrados en la permanencia, más allá del acompañamiento económico.

Considerando las disparidades socioeconómicas de Latinoamérica, así como la diversidad de fondos de ayuda estatal e internacional presentes en el contexto, llama la atención que hay escasos estudios latinoamericanos que investigan la asociación en-

tre antecedentes sociodemográficos, asignación de subsidios, créditos y efectos en la salud mental. En este sentido, es necesario avanzar en investigaciones regionales de este tipo que sirvan como evidencia para la toma de decisiones situadas en las políticas de ayuda social, la financiación e incluso la focalización de los subsidios o transferen-

cias monetarias, articuladas a las características poblacionales, sus diversidades y otros determinantes sociales de la salud. Los cambios futuros en los sistemas de bienestar de los Gobiernos deben evaluarse no solo sobre una base fiscal, sino también en función de su potencial para afectar la salud y el bienestar de la población.



## Referencias

- Baño, M., Mestre-Bach, G., Granero, R., Fernández-Aranda, F., Gómez-Peña, M., Moragas, L., Del Pino-Gutiérrez, A., Codina, E., Guillén-Guzmán, E., Valero-Solís, S., Lara-Huallipe, M. L., Baenas, I., Mora-Maltas, B., Valenciano-Mendoza, E., Solé-Morata, N., Gálvez-Solé, L., González-Bueso, V., Santamaría, J. J., Menchón, J. M. y Jiménez-Murcia, S. (2021). Women and Gambling Disorder: Assessing Dropouts and Relapses in Cognitive Behavioral Group Therapy. *Addictive Behaviors*, 123. <https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2021.107085>
- Bergmans, R. S. y Wegryn-Jones, R. (2020). Examining Associations of Food Insecurity with Major Depression among Older Adults in the Wake of the Great Recession. *Social Science @ Medicine*, 258. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113033>
- Bialowolski, P., Weziak-Bialowolska, D., Lee, M. T., Chen, Y., VanderWeele, T. J. y McNeely, E. (2021). The Role of Financial Conditions for Physical and Mental Health. Evidence from a Longitudinal Survey and Insurance Claims Data. *Social Science @ Medicine*, 281. <https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2021.114041>
- Brenner, L., Meyll, T., Stolper, O. y Walter, A. (2020). Consumer Fraud Victimization and Financial Well-Being. *Journal of Economic Psychology*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2019.102243>
- Candelo-Viáfara, J. M. (2021). Índice mensual de incertidumbre financiera y económica (IMI-FE) para la economía colombiana. *Lecturas de Economía*, (95), 85-104. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n95a343318>
- Collin, D. F., Shields-Zeeman, L. S., Batra, A., White, J. S., Tong, M. y Hamad, R. (2021). The Effects of State Earned Income Tax Credits on Mental Health and Health Behaviors: A Quasi-Experimental Study. *Social Science @ Medicine*, 276. <https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2020.113274>
- Costa, D., Cunha, M., Ferreira, C., Gama, A., Machado-Rodrigues, A. M., Rosado-Marques, V., Nogueira, H., Silva, M.-R. G. y Padeza, C. (2020). Children Mental Health After the 2008 Global Economic Crisis: Assessing the Impact of Austerity in Portugal. *Children and Youth Services Review*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105332>
- De Bruijn, E.-J. y Antonides, G. (2020). Determinants of Financial Worry and Rumination. *Journal of Economic Psychology*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2019.102233>
- Dowling, N. A., Aarsman, S. R. y Merkouris, S. S. (2021). Risk, Compensatory, and Protective Factors in Problem Gambling: The Role of Positive Mental Health Characteristics. *Addictive Behaviors*, 112. <https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2020.106604>
- East, P., Doom, J., Delker, E., Blanco, E., Burrows, R., Correa-Burrows, P., Lozoff, B. y Gahagan, S. (2020). Childhood Socioeconomic Hardship, Family Conflict, and Young Adult Hypertension: The Santiago Longitudinal Study. *Social Science @ Medicine*, 253. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112962>
- Fernández-Sánchez, H., King, K. y Enríquez-Hernández, C. B. (2020). Revisiones sistemáticas exploratorias como metodología para la síntesis del conocimiento científico. *Enfermería Universitaria*, 17(1), 87-94. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.1.697>

- Fitch, C., Hamilton, S., Bassett, P. y Davey, R. (2011). The Relationship between Personal Debt and Mental Health: A Systematic Review. *Mental Health Review Journal*, 16(4), 153-166. <https://doi.org/10.1108/13619321111202313>
- Gómez-Quintero, J. D., García Martínez, J. y Maldonado, L. (2020). Socioeconomic Vulnerability and Housing Insecurity: A Critical Factor in Child Care in Spain. *Children and Youth Services Review*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105021>
- González de Dios, J., Buñuel Álvarez, J. C., Aparicio Rodrigo, M. (2011). Listas guía de comprobación de revisiones sistemáticas y metaanálisis: declaración PRISMA. *Evidencias en Pediatría*, 7(97). <https://cutt.ly/eAO5FKa>
- Granero, R., Fernández-Aranda, F., Del Pino-Gutiérrez, A., Etxandi, M., Baenas, I., Gómez-Peña, M., Moragas, L., Valenciano-Mendoza, E., Mora-Maltas, B., Valero-Solís, S., Codina, E., Guillén-Guzmán, E., Lara-Huallipe, M., Caravaca, E., Mestre-Bach, G., Menchón, J. M. y Jiménez-Murcia, S. (2021). The Prevalence and Features of Schizophrenia among Individuals with Gambling Disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 136, 374-383. <https://doi.org/10.1016/J.JPSYCHIRES.2021.02.025>
- Grant, M. y Booth, A. (2009). A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodology. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gunasinghe, C., Billy, G., Aschan, L., MacCrimmon, S., Hotopf, M. y Hatch, S. (2018). Debt, Common Mental Disorders and Mental Health Service Use. *Journal of Mental Health*, 27(6), 520-528. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1487541>
- Hackert, M. Q. N., Van Exel, J. y Browner, W. B. G. (2020). Well-Being of Older People (woop): Quantitative Validation of a New Outcome Measure for Use in Economic Evaluations. *Social Science @ Medicine*, 259. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113109>
- Han, Y., Wei, J. y Zhao, Y. (2021). Long-Term Effects of Housing Damage on Survivors' Health in Rural China: Evidence from a Survey 10 Years after the 2008 Wenchuan Earthquake. *Social Science @ Medicine*, 270. <https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2020.113641>
- Haushofer, J., Jain, P., Musau, A. y Ndeti, D. (2021). Stress May Increase Choice of Sooner Outcomes, but not Temporal Discounting. *Journal of Economic Behavior @ Organization*, 183, 377-396. <https://doi.org/10.1016/J.JEBO.2020.12.024>
- Hawkey, L. C., Zheng, B. y Song, X. (2020). Negative Financial Shock Increases Loneliness in Older Adults, 2006-2016: Reduced Effect during the Great Recession (2008-2010). *Social Science @ Medicine*, 255. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113000>
- Hudson, D. S. (Ed.). (2020). *The Economic, Social and Environmental Impacts of COVID-19*. Goodfellow Publishers. <http://dx.doi.org/10.23912/9781911635703-4429>
- Ibrahim, F., McHugh, N., Biosca, O., Baker, R., Laxton, T. y Donaldson, C. (2021). Microcredit as a Public Health Initiative? Exploring Mechanisms and Pathways to Health and Wellbeing. *Social Science @ Medicine*, 270. <https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2020.113633>
- Jean-Baptiste, C. O., Herring, R. P., Beeson, L., Dos Santos, H. y Banta, J. E. (2020). Stressful Life Events and Social Capital during the Early Phase of COVID-19 in the U.S. *Social Sciences @ Humanities Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100057>

- Jiménez-Murcia, S., Giménez, M., Granero, R., Masuet-Aumatell, C., Ramón, J. M., Agüero, F., Morchón, S., Moragas, L., Baenas, I., Del Pino-Gutiérrez, A., Codina, E., Valenciano-Mendoza, E., Mora-Maltas, B., Valero-Solís, S., Etxandi, M., Guillen-Guzmán, E., Menchón, J. M. y Fernández-Aranda, F. (2021). Gambling Disorder Seeking Treatment Patients and Tobacco Use in Relation to Clinical Profiles. *Addictive Behaviors*, 114. <https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2020.106723>
- Kruse, J., Litten, J., Kujawa, J., Chatman, N. y Didion, J. (2020). Project REACH: A Multi-Level, Interdisciplinary Approach to Enhance Student Retention and Success. *Journal of Professional Nursing*, 36(5), 364-371. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.02.005>
- Kung, C. S. J. (2020). Health in Widowhood: The Roles of Social Capital and Economic Resources. *Social Science @ Medicine*, 253. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112965>
- Lawson, M., Piel, M. H. y Simon, M. (2020). Child Maltreatment during the COVID-19 Pandemic: Consequences of Parental Job Loss on Psychological and Physical Abuse Towards Children. *Child Abuse @ Neglect*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104709>
- Leinsalu, M., Baburin, A., Jasilionis, D., Krumins, J., Martikainen, P. y Stickley, A. (2020). Macroeconomic Fluctuations and Educational Inequalities in Suicide Mortality among Working-Age Men in the Baltic Countries and Finland in 2000-2015: A Register-Based Study. *Journal of Psychiatric Research*, 131. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.09.009>
- Marcil, L. E., Campbell, J. I., Silva, K. E., Hughes, D., Salim, S., Nguyen, H.-A. T., Kissler, K., Hole, M. K., Michelson, C. D. y Kistin, C. J. (2020). Women's Experiences of the Effect of Financial Strain on Parenting and Mental Health. *Journal of Obstetric, Gynecologic @ Neonatal Nursing*, 49(6), 581-592. <https://doi.org/10.1016/j.jogn.2020.07.002>
- Mestre-Bach, G., Granero, R., Vintró-Alcaraz, C., Juvé-Segura, G., Marimon-Escudero, M., Rivas-Pérez, S., Valenciano-Mendoza, E., Mora-Maltas, B., Del Pino-Gutiérrez, A., Gómez-Peña, M., Moragas, L., Fernández-Aranda, F., Codina, E., Mena-Moreno, T., Valero-Solís, S., Guillén-Guzmán, E., Menchón, J. M. y Jiménez-Murcia, S. (2021). Youth and Gambling Disorder: What About Criminal behavior? *Addictive Behaviors*, 113. <https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2020.106684>
- Niedzwiedz, C. L., Thomson, K. H., Bamba, C. y Pearce, J. R. (2020). Regional Employment and Individual Worklessness during the Great Recession and the Health of the Working-Age Population: Cross-National Analysis of 16 European Countries. *Social Science @ Medicine*, 267. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112377>
- Ohrnberger, J., Anselmi, L., Fichera, E. y Sutton, M. (2020). The Effect of Cash Transfers on Mental Health: Opening the Black Box — A Study from South Africa. *Social Science @ Medicine*, 260. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113181>
- Pak, T.-Y. y Choung, Y. (2020). Relative Deprivation and Suicide Risk in South Korea. *Social Science @ Medicine*, 247. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112815>
- Raghavan, V., Khan, H. A., Seshu, U., Rai, S. P., Durairaj, J., Aarthi, G., Sangeetha, C., John, S. y Thara, R. (2021). Prevalence and Risk Factors of Perinatal Depression among Women in Rural Bihar: A Community-Based Cross-Sectional Study. *Asian Journal of Psychiatry*, 56. <https://doi.org/10.1016/J.AJP.2021.102552>

- Richardson, T., Elliott, P. y Roberts, R. (2013). The Relationship between Personal Unsecured Debt and Mental and Physical Health: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 1148-1162. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.08.009>
- Roche, S., Mendes, P., Marston, G., Peterie, M., Bielefeld, S., Staines, Z. y Humpage, L. (2021). How Effective is Conditional Welfare Support for Enhancing Child Wellbeing? An Examination of Compulsory Income Management (Welfare Payment Quarantining) in Australia. *Children and Youth Services Review*, 131. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2021.106254>
- Sharman, S., Murphy, R., Turner, J. y Roberts, A. (2021). Predictors of Suicide Attempts in Male UK Gamblers Seeking Residential Treatment. *Addictive Behaviors*, 126. <https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2021.107171>
- Sosa, M., Ortiz, E. y Cabello, A. (2017). Crisis financiera global y su impacto en la dinámica bursátil europea y americana. *Revista Mexicana de Economía y Finanzas*, 12(3), 1-27. <https://doi.org/10.21919/remef.v12i3.94>
- Stevenson, C., Costa, S., Wakefield, J. R. H., Kellezi, B. y Stack, R. J. (2020). Family Identification Facilitates Coping with Financial Stress: A Social Identity Approach to Family Financial Resilience. *Journal of Economic Psychology*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2020.102271>
- Sun, S., Nabunya, P., Byansi, W., Sensoy Bahar, O., Damulira, C., Neilands, T. B., Guo, S., Namuwonge, F. y Ssewamala, F. M. (2020). Access and Utilization of Financial Services among Poor HIV-Impacted Children and Families in Uganda. *Children and Youth Services Review*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104730>
- Swanton, T. B. y Gainsbury, S. M. (2020). Debt Stress Partly Explains the Relationship between Problem Gambling and Comorbid Mental Health Problems. *Social Science & Medicine*, 265. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113476>
- Ten Have, M., Tuithof, M., Van Dorsselaer, S., De Beurs, D., Jeronimus, B., De Jonge, P. y De Graaf, R. (2021). The Bidirectional Relationship between Debts and Common Mental Disorders: Results of a Longitudinal Population-Based Study. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 48(5), 810-820. <https://doi.org/10.1007/s10488-021-01131-9>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, S., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-73. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Unrau, Y. A., Dawson, A. W., Anthony, J. C., Toutant, T. M. y Hamilton, R. D. (2020). An Exploration of Life Outcomes for College Graduates with Foster Care Histories by Race: Preliminary Results from a Campus-Based Program. *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105108>
- Valenciano-Mendoza, E., Fernández-Aranda, F., Granero, R., Gómez-Peña, M., Moragas, L., Del Pino-Gutiérrez, A., Mora-Maltas, B., Baenas, I., Guillén-Guzmán, E., Valero-Solís,



- S., Lara-Huallipe, M. L., Codina, E., Mestre-Bach, G., Etxandi, M., Menchón, J. M. y Jiménez-Murcia, S. (2021). Suicidal Behavior in Patients with Gambling Disorder and Their Response to Psychological Treatment: The Roles of Gender and Gambling Preference. *Journal of Psychiatric Research*, 143, 317-326. <https://doi.org/10.1016/J.JPSYCHIRES.2021.09.027>
- Wickham, S., Bentley, L., Rose, T., Whitehead, M., Taylor-Robinson, D. y Barr, B. (2020). Effects on Mental Health of a UK Welfare Reform, Universal Credit: A Longitudinal Controlled Study. *The Lancet Public Health*, 5(2), E157-E164. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30026-8](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30026-8)
- Wilkinson, L. R., Schafer, M. H. y Wilkinson, R. (2020). How Painful is a Recession? An Assessment of Two Future-Oriented Buffering Mechanisms. *Social Science & Medicine*, 255. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112455>
- Whittle, H. J., Leddy, A. M., Shieh, J., Tien, P. C., Ofotokun, I., Adimora, A. A., Turan, J. M., Frongillo, E. A., Turan, B. y Weiser, S. D. (2020). Precarity and Health: Theorizing the Intersection of Multiple Material-Need Insecurities, Stigma, and Illness among Women in the United States. *Social Science & Medicine*, 245. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112683>
- Xie, X., Xie, M., Jin, H., Cheung, S. y Huang, C.-C. (2020). Financial Support and Financial Well-Being for Vocational School Students in China. *Children and Youth Services Review*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105442>
- Yepes-Núñez, J., Urrutia, G., Romero-García, M. y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2021: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 7(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>







## DOFA de los créditos educativos del ICETEX

---

### SWOT of ICETEX Educational Credits

## Resumen

El ICETEX es la entidad del Estado encargada de promover la educación superior a través del otorgamiento de créditos educativos a la población colombiana de estratos bajos y buen desempeño académico. Dada su importancia en el contexto nacional, se ha visto inmersa en un círculo de alabanzas y críticas, por lo cual en el presente capítulo se pretende analizar sus debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas (análisis DOFA). Como método de construcción, se recurrió a la revisión documental de diferentes trabajos, publicaciones, informes, proyectos de grado, redes sociales y otros medios de comunicación que han involucrado al ICETEX como objeto principal de estudio. La revisión permitió determinar debilidades en la cobertura y en la comunicación con el usuario y la familia, y la ausencia de una cultura de pago; como oportunidad, el crédito educativo es un recurso primordial para el acceso de los estudiantes de estratos bajos a la educación superior; como fortalezas, están las diferentes formas de créditos subsidiados y programas como “ICETEX A Su Medida” y la Financiación Contingente al Ingreso (FCI) para darles facilidades de pago a los usuarios que presenten problemas financieros; finalmente, una amenaza se observa en la exclusión de la mayoría con un interés cortoplacista gubernamental sin un proyecto de nación y con la polarización de los partidos tradicionales. Como conclusión, el análisis de debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas permitirá mejorar la percepción de la entidad, fortalecer sus procesos de comunicación y apalancar políticas sociales que permitan el alcance de los objetivos institucionales, el acompañamiento a los usuarios y una educación superior basada en la equidad social, la permanencia y la calidad.

**Palabras clave:** comunicación, deuda, exclusión social, política educacional, subsidio.

## Abstract

ICETEX is the state entity in charge of promoting higher education through the granting of educational credits to the Colombian population of low strata and good academic performance. Given its importance in the national context, it has been immersed in a circle of praise and criticism, for which reason this chapter seeks to analyze its weaknesses, opportunities, strengths, and threats (DOFA analysis). As a construction method, we resorted to the documentary review of different works, publications, reports, degree projects, social networks and other media that have involved ICETEX as the main object of study. The review made it possible to determine weaknesses in coverage and communication with the user and the family, and the absence of a culture of payment; as an opportunity, the educational credit is a primary resource for access to higher education for students from lower strata; as strengths, there are the different forms of subsidized credits and programs such as “ICETEX A Su Medida” and Financiación Contingente al Ingreso (FCI) to provide payment facilities to users who present financial problems; finally, a threat is observed in the exclusion of the majority with a short-term governmental interest without a national project and with the polarization of the traditional parties. In conclusion, the analysis of weaknesses, opportunities, strengths, and threats will improve the perception of the entity, strengthen its communication processes, and leverage social policies that allow the achievement of institutional objectives, the accompaniment of users and higher education based on social equity, permanence, and quality.

**Keywords:** Communication, debt, social exclusion, educational policy, subsidy.



Elsa María Pérez  
Jorge Alejandro Obando Bastidas  
David Andrés Galeano González  
Andrés Felipe Mena  
Camilo Andrés Morales

## **Introducción**

El crédito educativo es uno de los motores económicos de cualquier país (Ministerio de Educación Nacional, 2019); sin embargo, la percepción sobre el acceso cambia de acuerdo con las condiciones financieras y económicas, además de la misma idiosincrasia de quien lo recibe (Ramírez y Arango, 2019). Así, cada grupo de beneficiarios tiene su propia percepción sobre el beneficio que el crédito ha tenido en su vida, su desarrollo profesional y vocacional, y su incidencia en la transformación familiar y social.

En Colombia, existen múltiples posibilidades de acceder a créditos educativos: bancos, cooperativas, entidades sin ánimo de lucro, fundaciones, así como programas diseñados por el Estado e implementados a través de instituciones como el ICETEX.

A partir de encuestas a los usuarios, en el sistema de créditos educativos se han identificado algunas problemáticas (ICETEX Te Arruina, 18 de abril de 2021) que vale la pena discutir para construir oportunidades de mejora. Algunas son la dificultad para encontrar información

del portafolio de servicios en la página, el proceso de solicitud que se percibe como largo y complejo, y la debilidad para validar documentos y condiciones de acceso, entre otras.

A lo largo del tiempo, el ICETEX, como institución del Estado responsable de otorgar créditos educativos a nivel nacional, se ha preocupado por mejorar sus servicios a través de la ampliación de su cobertura y sus métodos de atención (ICETEX, 2020b). Sin embargo, como lo afirma Herrón (2020), las tasas ofrecidas por esta entidad resultan ser equiparables con las de los bancos, lo cual es un foco de críticas entre sus usuarios y los expertos en créditos. Incluso, en las mencionadas encuestas se han identificado algunas críticas mordaces que dan a entender que el ICETEX es el responsable de la inestabilidad familiar, del endeudamiento y la inequidad social, esto sin mencionar la percepción sobre el no cumplimiento de su papel social en la consecución de estudios a nivel profesional entre las clases menos favorecidas.

Es de anotar que en el 2020 el 92,3% de los usuarios del ICETEX pertenecía a los estratos 1, 2 y 3, cifra que pone de manifiesto que las personas de bajos recursos son las que tienden a acudir a esta entidad para financiar su formación profesional. Una problemática que puede surgir, después de la culminación de los estudios, es que si el estudiante no tiene la solvencia para pagar la deuda, el monto de esta va aumentando, haciendo cada vez más grande la probabilidad de incumplir con el pago. Esto compromete la tranquilidad, la paz y la armonía de las familias.

Autores como Quintero (2020) manifiestan que, al parecer, existe una política estatal encaminada a que sean los ciudadanos los que asuman su educación por la vía del endeudamiento, es decir, que sean los estudiantes de los estratos más bajos quienes sostengan económicamente al ICETEX. No es nuestro objetivo ponderar afirmaciones como esta u otras que puedan ser elogiosas o peyorativas hacia la entidad. Antes bien, aquí solo buscamos identificar y esclarecer algunas fallas que pueden ser subsanadas a partir del balance entre las debilidades y las oportunidades que de ellas pueden surgir, además de potenciar las fortalezas para disminuir la probabilidad de materialización de las amenazas.

Si bien existe una percepción negativa del ICETEX, también hay usuarios que resaltan sus beneficios. Es claro que hay una mayor probabilidad de encontrar usuarios conformes con la entidad si han sido favorecidos con créditos administrativos que les ofrecen la posibilidad de condonar su deuda o de adquirir créditos con porcentajes de descuento, lo cual revela un sesgo que merece un análisis profundo.

Una mirada a la información de la base de estudio del ICETEX muestra que, en el seguimiento al Plan de Salvaguardas del préstamo del Programa de Acceso y Calidad de la Educación Superior (PACES, 2020), se encuestaron 1461 usuarios, los cuales han accedido a créditos educativos para pregrado y a créditos condonables para posgrado. Una de las preguntas indaga sobre la percepción general del ICETEX. Los resultados determinaron que el 61% de los encuestados tiene una

buena percepción, el 4% tiene mala percepción y el 34% tiene regular percepción. Se indaga también si la entidad ha impactado la calidad de vida positivamente: el 92% lo afirma, mientras que el 8% lo niega.

Como se puede observar, aunque las cifras favorecen el trabajo desarrollado por el ICETEX, existen porcentajes representativos de usuarios que no están de acuerdo con la forma como se llevan a cabo los procesos y procedimientos para la obtención del crédito. En la figura 1, se observa la nube de palabras que provienen de la encuesta (PACES, 2020), en la que se pregunta “Por favor ordena por relevancia los beneficios de tu crédito con el ICETEX que son más importantes para ti”.

Es interesante observar que las palabras de mayor peso son: “oportunidad”, “estudios”, “estudiar”, “ayuda”, “educación” y “superior”. Todas estas son palabras que proponen una imagen positiva desde el punto de vista de la relevancia de los beneficios que esta institución les brinda a los usuarios que han accedido a dicho crédito.

Una vez observado este contraste de la percepción de los usuarios, se hace necesario un análisis de las debilidades y las fortalezas (tabla 1) para que se traduzcan en oportunidades y disminución de las amenazas.

### **Debilidades del ICETEX frente a la implementación del crédito educativo**

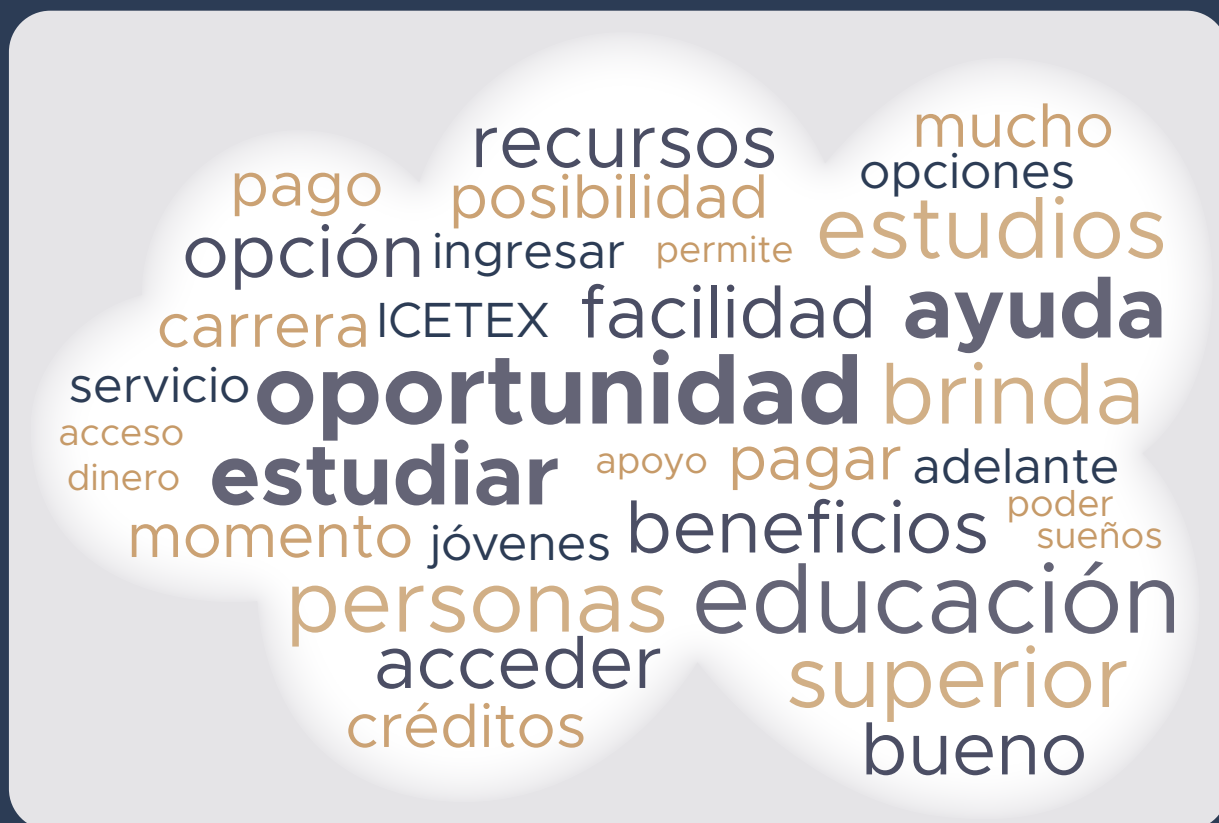
En el mundo, la demanda de educación superior en expansión es inversamente proporcional a la oferta de cupos nuevos en las universidades (Granda, 2020). En Colombia, se observa el mismo panorama. En el

2020 se presentaron 1 008 000 estudiantes a la aplicación de las Pruebas Saber 11, de los cuales el 55% fueron mujeres y el 45% fueron hombres; el 83% estaban en zonas urbanas y el 17%, en zonas rurales. El 80% del total fue de colegios oficiales y el 20% fue de colegios no oficiales. Así mismo, 5068 inscritos tenían alguna condición de discapacidad y presentaron un ausentismo del 6% (ICFES, 2021b).

Anualmente, más de un millón de estudiantes en promedio presentan esta prueba, de los cuales cerca del 39,7% solicita acceso a la educación superior. Muchos de estos estudiantes no ingresan inmediatamente a la universidad, pero cada año en promedio ingresan 1 079 558 estudiantes a las diferentes instituciones de educación superior (IES), de los cuales el 57% son mujeres, 43% son hombres, el 48,9% ingresa al sector privado y el 51,1% ingresa al sector público (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES], 2021).







**Figura 1.** Nube de palabras sobre relevancia de los beneficios del crédito.

Fuente: elaboración propia tomada de las respuestas de base de datos del PACES (2020).

**Tabla 1. Debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas analizadas**

Debilidades	Oportunidades	Fortalezas	Amenazas
Alta demanda de estudiantes en la educación superior frente a los pocos estudiantes con créditos educativos.	Alianzas estatales con diferentes entidades, públicas y privadas, para mejorar las posibilidades de acceso al crédito y de pago del crédito.	Múltiples líneas de crédito con enfoque diferencial.	Incumplimiento de metas; política pública educativa, plan de desarrollo y tratados internacionales.
Comunicación directa entre la institución y los usuarios soportada en evidencia.	Portal de simulación y educación financiera, que permite la comparación de las tasas de colocación de los créditos educativos.	Créditos para poblaciones vulnerables.	Exclusión de la mayoría, falta de un proyecto de nación sin polarización de partidos.
Desarticulación operacional y para el acompañamiento al estudiante entre las IES y el ICETEX.	El ICETEX financia las carreras que el usuario desea en el nivel educativo que este quiera.	Créditos condonables.	Tasas de interés y capitalización de intereses en préstamos con la banca y organismos internacionales.
ICETEX visto como una entidad financiera captadora de recursos.	El crédito educativo del ICETEX acompaña el ciclo completo de educación de todos los estudiantes que acceden a él.	Apoyo con créditos educativos a los estudiantes en tiempos de pandemia, así como flexibilización en pagos.	Débiles políticas de Estado ante cambios de Gobierno / bajos estándares de calidad educativa / desarticulación del sistema educativo.
Modelo operativo de cobro del crédito.		Nuevo mecanismo de financiación (FCI).	Modelo restringido de acceso / necesidad de incrementar y universalizar la educación superior.
Capacitación en cultura del pago y responsabilidad social.			Asesorías y acompañamiento profesional permanente diferencial de acuerdo con las líneas de servicio.
Desarticulación entre el ICETEX, las IES y los demás actores del sector de la educación superior en relación con la pertinencia de los programas académicos.			Comunicación difusa entre la institución y sus actores (lógicas del mercado en servicios vs. derecho educativo).

Fuente: elaboración propia.

Un elevado porcentaje de estudiantes se queda fuera del sistema educativo, por lo cual el propósito de llegar a los estratos más bajos con créditos académicos es insuficiente. De acuerdo con el informe de gestión 2021-1 del ICETEX (2021c), para el 30 de junio de 2021 había 881 497 usuarios activos, quienes accedieron a algún programa o servicio del instituto vía crédito educativo tradicional o crédito condonable, a través de los fondos administrados por la entidad, los programas de movilidad o becas internacionales. A su vez, el número de personas que acceden a los beneficios del ICETEX está entre 35 000 y 60 000, mientras que el número de personas que ingresa a la educación superior supera el millón. Por lo tanto, el crédito educativo es limitado y excluyente, y el propósito del Estado para aumentar los niveles educativos en la población rural alejada de los centros poblados o cabeceras municipales —bajo el principio de una sociedad educada para atraer el desarrollo económico, y retornos positivos a la inversión, la equidad y la justicia social— puede ser cuestionado.

La comunicación directa entre la institución y los usuarios constituye otro factor que determina una debilidad. Al revisar una de las preguntas de la encuesta PACES (2020), enfocada en la facilidad para comunicarse con el ICETEX y recibir información, se encontró que hay dificultades. Los resultados muestran que para el 41,8% es buena, mientras que para el 14,5% es mala y para el 42,8% es regular. Es necesario destacar que la tecnología puesta en marcha para establecer procesos de comunicación con los usuarios es apropiada, pues existen canales de comunicación en todos los frentes (página web, prensa, redes sociales, *apps* de comunica-

ción directa). Sin embargo, la forma como se administra la información propicia una desconexión entre el área de comunicaciones, encargada de planear y generar estrategias para difundir la información a través de los medios alternativos, y el área de atención al usuario (Piñeros y García, 2016).

Como lo refiere Baum (2016), “las afirmaciones de efectos negativos ciertamente no están hechas de la nada, pero tampoco están bien fundamentadas en la evidencia” (p. 45). A partir de esto, es necesario referir que el alcance de la dimensión comunicativa del ICETEX no es reductible, o al menos no debería serlo, a un componente operacional o transaccional. Antes bien, con el propósito de profundizar científicamente en los efectos e impactos del crédito educativo en Colombia, el componente comunicativo juega un rol insoslayable para la mejora de la entidad y del sector sobre la base de evidencias que eviten los efectos prácticos de una posible falacia por generalización apresurada.

En tal sentido, y como bien lo expresara Habermas (1987), “la comunicación es capaz de resolver con razones las perturbaciones”. Debido a esto, lo comunicado tiene la vocación de orientar, pero también de divulgar y formar públicos a partir de la evidencia derivada de investigaciones científicas sobre efectos, causas, modelos operacionales, alternativas de recaudo y financiación, entre otros, en materia de crédito educativo en Colombia y en el mundo.

La heterogeneidad de los usuarios del ICETEX refleja la diversidad de variables que lo caracterizan (razas, distancias, zonas urbanas,

zonas rurales, zonas rurales dispersas, zonas de alto riesgo, estratos sociales, género, etc.) y que hace más complicado el proceso de la comunicación para la atención del usuario en conexión con los entes regionales cercanos que podrían servir de puente. Esto evidencia también el distanciamiento y la desarticulación de las IES con el ICETEX, puesto que las primeras, si bien reciben mes a mes el pago que proviene de los créditos, son actores imprescindibles en el proceso de caracterización, análisis y solución de las problemáticas de los estudiantes en las diferentes regiones.

Ardila y Soto (2020), citando a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012), consideran que el crédito educativo es una forma de disminuir la brecha social y de reducir las brechas de acceso, desigualdad y endeudamiento de los ciudadanos que aspiran a la educación superior. En la adquisición del crédito, el proceso de comunicación parece no ser el adecuado; algunos usuarios señalan que no fueron claras las condiciones sobre la capitalización que tienen los intereses y tampoco la explicación de los intereses sobre los intereses. Al respecto, en el programa *Séptimo Día* de Caracol Televisión (2018) varios especialistas entrevistados coinciden en que el ICETEX no busca un beneficio social, sino un negocio de gran lucro y señalan que, hasta la fecha, el Gobierno nacional y el Ministerio de Educación no han hecho nada para regular dichas financiaciones; a su vez, hacen una comparación de la rentabilidad en la que los activos del ICETEX son mayores que los de otros bancos del conglomerado financiero.

De acuerdo con lo anterior, en el portal Infobae (29 de julio de 2021) se da a conocer un

proyecto de ley en contra de los abusos del ICETEX, que fue radicado en junio del 2021 por los congresistas de la oposición. Este proyecto busca solucionar algunas problemáticas dentro de la entidad para direccionar el derecho fundamental a la educación en el país y evidenciar cómo la institución actúa más como un banco comercial. Dicho proyecto de ley se basa en cinco ejes que buscan garantizar una tasa de interés máxima del IPC más dos puntos porcentuales al año para todos los créditos, prohibir la capitalización de intereses y cambiar las fuentes de financiación de la entidad, con el fin de evitar que se recurra a otras entidades con elevados intereses y que se siga percibiendo al ICETEX como una entidad financiera captadora de recursos que incentiva a las personas a adquirir un crédito de estudio a través de las líneas a corto, mediano y largo plazo (Manga *et al.*, 2019).

El Estado es uno de los entes que está en la obligación de garantizar el derecho a la educación, pero en Colombia toda esta responsabilidad se ha trasladado a las familias, quienes recurren al endeudamiento para educar a sus hijos; de hecho, ya son cerca de 623 000 familias endeudadas con el ICETEX. Y es que cuando un estudiante se endeuda, en la mayoría de los casos, todo el peso de esta deuda recae sobre la familia, razón por la cual Hernández y Rey (2011) dejan en claro que un crédito moviliza la economía familiar e individual. Al observar el papel protagónico de la familia en el contexto del crédito, el ICETEX carece de propuestas estructuradas para apoyar a las familias en los procesos de información y orientación sobre las oportunidades y las debilidades del crédito en la formación y el proyecto de vida de los hijos.

En la corresponsabilidad ciudadana en el acceso a la educación superior de los jóvenes que así lo quieran y en el control para que el estudiante no se retrase en sus pagos, son necesarios los procesos de capacitación en la cultura del pago, no mediáticos, más personalizados y con acompañamiento profesional. Ardila y Soto (2020) aclaran esta propuesta cuando establecen que se debería involucrar a las familias como una forma de resolver parte de la crisis financiera generada por las deudas de los créditos, crisis que generan tragedias silenciosas equiparables a la generada por la Unidad de Poder Adquisitivo Constante (UPAC) en Colombia, “donde familias dedicaron 40 o 50 años a pagar una vivienda” (Radio Nacional de Colombia, 4 de julio de 2019). En palabras de Quintero (2020), el Estado ha condenado a familias al endeudamiento obligadas a pagar créditos, sin tener ninguna preparación y sin ninguna orientación.

Quintero (2020) advierte que los estudiantes que han adquirido créditos con el ICETEX son de estratos 1, 2 y 3 en su mayoría, y pertenecen a familias que, en muchos casos, carecen de empleos fijos y trabajan en la informalidad, situación en la que las ganancias de sus ventas se destinan principalmente a la satisfacción de sus necesidades básicas (alimentación, arriendo y servicios públicos), con lo que la educación queda en un segundo o tercer renglón.

Así mismo, tal como lo señala Ufert (2015), “los préstamos estudiantiles y su impacto en el estudio o la elección de carrera deben verse no solo desde la perspectiva de la capacidad de los estudiantes para pagar sus préstamos, sino también desde una perspectiva multidimensional” (p. 71); esta

última, continúa la autora, implica no solo a los actores económicos y financieros, sino también a profesores, estudiantes, oficinas o instancias de reclutadores laborales y expertos en política educativa, entre otros. Por tal razón, la pertinencia de los programas académicos, sus condiciones de calidad y su articulación con las dinámicas de la sociedad y del sector productivo configuran elementos que, en aras de la mejora educativa y social, requieren un compromiso tanto del sector de la educación superior como de la sociedad colombiana en general.

Para finalizar las debilidades, conviene mencionar que el ICETEX ha emprendido una reforma integral que se ha concretado en el Proyecto de Ley 417 de 2021 y que incluye algunas iniciativas que apuntan a resolver, o al menos a mitigar, las debilidades mencionadas. Aún no se consolidan normativamente para ser reconocidas como fortalezas, pero es importante señalarlas para entender la ruta de acción que tiene la entidad:

- El ICETEX viene en una transformación institucional a través de una reforma integral, en la cual no es explícito el tema de ampliación de la cobertura; en cambio, una iniciativa de la Junta Directiva que se ha venido adelantando es la orientación estratégica de la entidad hacia el otorgamiento prioritario de servicios a jóvenes vulnerables, grupos minoritarios y regiones apartadas, lo cual aporta al propósito de llegar a los estratos más bajos (ICETEX, 2021a).
- Uno de los ejes de la reforma integral es que los procesos de transformación digital abonan en la cercanía entre el usuario y la entidad. En concreto, el uso de herramientas digitales permitirá reducir considera-

blemente los trámites para el otorgamiento y la renovación de los créditos, gracias a la digitalización del proceso de legalización y puesta al día del 100% de los desembolsos de semestres anteriores que estaban suspendidos.

- Se está implementando un nuevo modelo de atención al usuario, la inteligencia artificial para respuesta de mensajes y la virtualización de los servicios dispuestos para agilizar la atención, entre ellos la pasarela de pagos (ICETEX, 2021a).
- El eje “Guía, apoyo, información y servicios” tiene un componente muy importante de acercamiento en los territorios de Colombia que es la revisión del concepto de las oficinas de ICETEX, que hoy son Centros de Experiencia Personal que brindan apoyo en todo el territorio nacional (ICETEX, 2021a).
- En el eje “Plan de alivios e incentivos”, hay cuatro iniciativas concretas: condonación de capital para cartera castigada, aplicación de plan de alivios para créditos de fondos en administración, condonación de intereses como incentivo para créditos al día y transición voluntaria a pago contingente al ingreso (ICETEX, 2021a).

## Oportunidades del ICETEX ante los créditos educativos

Dado que el ICETEX (2021f) es una entidad estatal que promueve la educación superior a través de créditos educativos. A continuación, se enuncian las oportunidades que ofrece esta entidad para continuar y potenciar su misión. Es claro que el ICETEX tiene una labor social bien definida (Ministerio de Educación, 2021); por medio de ella, aparece la oportunidad de buscar alianzas estatales y con distintas empresas para continuar

en la promoción de la educación superior (ICETEX, 2021e).

Así, en la entidad, se ha venido materializando la búsqueda de posibilidades para que quienes accedan a sus créditos paguen menos, o para que no paguen el crédito mientras estén estudiando, y que por lo tanto puedan concentrar todo su esfuerzo en cumplir sus cursos. Para esto, se tienen unos periodos de gracia enmarcados en las distintas modalidades de crédito, en busca de dar una transición a la etapa laboral. Lo anterior constituye una oportunidad frente a otras entidades de crédito educativo con tasas similares a las ofrecidas por el ICETEX (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo [APICE] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

En el tema de tasas de interés, se percibe una falta de claridad entre los beneficiarios, quizás porque la falta de educación financiera deja el espacio para que otras entidades ofrezcan sus servicios crediticios o haya malentendidos (Avendaño *et al.*, 2021). Sin embargo, lo anterior puede constituir una oportunidad, dado que las entidades de crédito educativo alternas no suelen ofrecer módulos de educación financiera al cliente. Así, la constitución de un portal de simulación y educación financiera, y las respectivas comparaciones con las tasas de colocación de créditos educativos, puede ser una oportunidad para una mayor cobertura.

El portal de educación financiera del ICETEX reviste otra oportunidad de mejora en la percepción del beneficiario sobre la entidad.

Es sabido que el valor de la cuota que debe pagar el estudiante es en función de la sublínea seleccionada, el IPC y el valor desembolsado. Por lo tanto, cada año es necesario un recálculo de la cuota, lo cual hace que esta sea variable en el tiempo y que se afecte la percepción del estudiante sobre la bondad de su crédito.

A diferencia de los créditos educativos para carreras específicas que ofrecen varias instituciones, en el ICETEX el estudiante puede elegir la carrera que desee en el nivel que quiera. Esto se transforma en una oportunidad de la entidad para operar su mandato de manera que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollarse integralmente a partir de sus capacidades y gustos académicos (Jerónimo *et al.*, 2019).

Aunado con lo anterior, el ICETEX permite que los estudiantes hagan su ciclo educativo completo, sin límite de créditos. En otras palabras, se abre la oportunidad de que el estudiante haga su carrera técnica, después la profesional y luego se encamine por uno o varios niveles de posgrado, en cualquier parte del territorio nacional o en el exterior, lo cual se convierte en una oportunidad de llegar a muchos tipos de personas con realidades distintas (ICETEX, 2020a).

### **Fortalezas de los créditos ofrecidos por el ICETEX**

A diferencia de las entidades de crédito educativo, el ICETEX cuenta con múltiples líneas de crédito. Lo anterior permite a los usuarios, en consideración con sus características socioeconómicas, étnicas y sociales, mayores posibilidades de acceder a los créditos de acuerdo con su realidad y sus expectati-

vas financieras. En la actualidad, existen dos grandes grupos de crédito:

- Créditos con subsidio, enfocados a personas vulnerables que reciben un subsidio para matrícula y sostenimiento. Además, tienen unos subsidios otorgados por el Gobierno nacional para la tasa en el que solamente se paga el IPC. Esta línea no se otorga a estudiantes de posgrado.
- Créditos sin subsidio, los cuales tienen los mismos destinos (matrícula y sostenimiento) para estudiantes de carreras técnicas, tecnológicas y de pregrado. En el caso del posgrado, solo se otorga para matrícula (no sostenimiento). Específicamente, en pregrados se ofrecen créditos a corto plazo, a mediano plazo y líneas especiales, mientras que en posgrados las líneas de crédito para matrícula se dividen en nacionales, internacionales, idiomas y pasantías.

La conformación de la línea “ICETEX a tu Medida” (ICETEX, 2021c) es una fortaleza frente a otras opciones de crédito, pues aquí se consideran los créditos con y sin subsidio, pero con algunos cambios que se exponen a continuación. El crédito con subsidio está dirigido a pregrado, pero en línea especial o a largo plazo cuyo máximo plazo de amortización es el doble del tiempo estudiado, la tasa de interés es subsidiada por el Gobierno nacional y durante el periodo de estudios el estudiante no paga el crédito. En cuanto al crédito sin subsidio, el plazo de amortización es de 1,5 veces el tiempo de estudios y el pago mínimo durante el tiempo de estudios es del 25% del crédito.

No menos importante es el esquema de Financiación Contingente al Ingreso (FCI), el

cual se resume en un modelo contributivo solidario para la educación superior cuya tarifa es directamente proporcional a los ingresos financieros del usuario; entonces, si este último queda desempleado, no realizaría aportes. En tal sentido, y como lo ha referido Chapman (2014), los créditos diseñados bajo este modelo “se recaudan a través del sistema de impuestos sobre la renta y se reembolsan solo cuando los ingresos futuros exceden un nivel específico” (p. 19). Para el caso colombiano, tal como se encuentra consagrado en el artículo 118 de la Ley de Presupuesto General de la Nación, el esquema FCI no necesita codeudor y en caso de no poder pagar por falta de empleo o porque los ingresos son inferiores a un salario mínimo mensual vigente, no entrará en mora con su crédito.

Una fortaleza importante de los créditos del ICETEX se enmarca en el enfoque y el alcance de estos a la población en situación de vulnerabilidad (con créditos con tasa subsidiada), pues los pagos se aplican directamente al capital. Para aquellos que no tienen subsidio en la tasa de interés, se les puede condonar los intereses causados.

Para finalizar, cabe mencionar la voluntad de transformación como una fortaleza. El Proyecto de Ley 417 de 2021, formalmente radicado el 23 de marzo de 2021, incluye una reforma integral que ofrece nuevas alternativas, propone herramientas e incentivos, promueve la excelencia, amplía la atención y los servicios a la ciudadanía, fortalece el gobierno corporativo del instituto y articula sus acciones con los diferentes actores del sistema educativo (ICETEX, 2021a). En concreto, este proyecto de ley propone cinco ejes (ICETEX, 2021b):

- Plan de alivios e incentivos: 1) tasas de interés estarán entre el IPC y un valor que será siempre inferior a las líneas de crédito educativo de otras entidades; 2) los criterios de condiciones de los créditos tendrán en cuenta la disponibilidad de recursos que tengan los solicitantes y sus condiciones de vulnerabilidad y de mérito académico; 3) condonación de capital en las obligaciones existentes con cartera castigada; 4) permitirá a los constituyentes de fondos realizar un plan de condonación en beneficio de quienes no hayan podido continuar con sus estudios; 5) la nación otorgará subsidios a la tasa de interés para sostenimiento y/o condonación por excelencia académica a la población en situación de vulnerabilidad (ICETEX, 2021f).
- Gobernanza y estructura.
- Financiación y características del portafolio de productos y servicios.
- Procesos de transformación digital.
- Guía, apoyo, información y servicios.
- Acompañamiento profesional, permanente y diferencial en el cumplimiento del logro educativo.

## **Amenazas del crédito educativo**

A continuación, se identifican algunas amenazas que presentan los créditos educativos, toda vez que han estado y estarán condicionados a los cambios contextuales de la educación en los procesos de desarrollo y de modernización del Estado.

La educación no es independiente de los procesos de desarrollo que ha establecido el país. La relación entre Estado y educación se ve reflejada en sus políticas como respuesta a las demandas de los diferentes sectores y



actores. La introducción en la liberalización económica y los ajustes estructurales en el marco de la Constitución de 1991 en torno al crecimiento económico han ubicado al neoliberalismo como la mejor ruta para insertarse en los mercados internacionales. Sin embargo:

---

Colombia a lo largo de su historia ha tenido problemáticas para ajustarse al modelo que ha intentado implementar con ello, su sistema educativo resulta ineficaz, insuficiente, o al menos inadecuado para el tipo de modelo que mejor se ajustaría a las condiciones de su sociedad. (Guzmán *et al.*, 2017, p. 11)

---

Las dificultades asociadas a los privilegios de las clases políticas en el dominio del poder frente a la exclusión de la mayoría con un interés cortoplacista gubernamental, sin un proyecto de nación y con la polarización de los partidos tradicionales, han tomado diferentes matices y oposiciones a los gobiernos de turno, lo cual ha dado lugar en cada tiempo-espacio a la presencia de conflictos sociales como respuesta a las políticas de modernización que influyen en los lineamientos relacionados con la educación y el presupuesto de la nación.

Los avances dados antes de 1991 (Avendaño *et al.*, 2021) en torno a la educación fueron en términos numéricos y estadísticos asociados a incrementar el número de docentes y de cupos estudiantiles, sin prestar mucha atención a la calidad y a la articulación del sistema educativo. En paralelo, durante los últimos años los organismos internaciona-

les han sugerido a los Gobiernos de América Latina y el Caribe la necesidad de mejorar la calidad de la educación aplicando políticas de ajuste fiscal, con el objetivo de alcanzar el desarrollo económico y social de la región. En consecuencia, se han incorporado en el país lineamientos que respondan a este fin con la visión de una política integradora desde la perspectiva interorganizacional.

En la escala internacional, nacional y regional, las políticas públicas en torno a la educación identifican idearios comunes y universales asociados al progreso por su influencia en la producción y el orden social. La educación, en esencia, tiene una base positiva porque persigue fines como la autonomía, la libertad, la formación, el bienestar y el desarrollo de valores éticos y morales, ampliamente aceptados. En coherencia con lo anterior, los tratados y las discusiones sobre la educación superior evidencian la preocupación por la equidad, la calidad, la pertinencia y la internacionalización, así como la ampliación en el acceso y la permanencia y el reto en la gestión para fortalecer los vínculos con el mundo del trabajo. La educación superior de calidad constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz. Por consiguiente, su valor es un bien público en una sociedad que se caracteriza por una persistente y profunda desigualdad en la que la educación superior puede generar esperanza en la visión compartida de un futuro mejor (Ferreyra *et al.*, 2017).

Sin embargo, varios autores (Avenidaño *et al.*, 2021; Guzmán *et al.*, 2020; Melo, 2017; Martín, 2018) dejan ver en sus estudios que la educación superior está acompañada de un discurso tendiente a la mercantilización, en la que el interés de la banca y de los organismos internacionales para su financiación está orientado al mercado que, poco a poco, puede convertir al sistema educativo en una empresa productora de servicios a la medida de la demanda que está garantizada ante la necesidad de una educación superior permanente.

La educación superior en Colombia es entendida como un derecho y un servicio que cumple una función social en el desarrollo del país. Por ende, la inversión que demanda incluye el gasto público (transferencias de gobierno y entes territoriales a instituciones) y el gasto privado (financiamiento de matrículas por parte de familias y empresas). Del mismo modo, al sistema de educación superior lo conforman diferentes actores institucionales y sociales, siendo uno de ellos el ICETEX.

En vista de lo anterior, el modelo de desarrollo, los acuerdos y las exigencias en los tratados internacionales, así como las políticas y en especial la consolidación y el seguimiento del Acuerdo por lo Superior 2034, los cambios de gobierno y los retos frente a la calidad en la educación son problemáticos dentro del sistema educativo y fungen como una constante amenaza en las decisiones y en los ajustes de la institucionalidad del ICETEX. Con base en lo anterior, es importante tener presente que el crédito educativo es una herramienta de política y de Gobierno nacional en la mo-

vilización de recursos y en la financiación de matrículas a la demanda educativa, y un instrumento de carácter económico que está al servicio de la población colombiana para que los ciudadanos, y en especial las familias de bajos recursos, accedan a la educación superior.

La experiencia histórica en la prestación de los servicios de crédito educativo ha llevado al ICETEX a posicionarse como el primer instituto de este tipo en América Latina y en el mundo (Salmi, 2001). También, lo ha llevado a contar con el reconocimiento de sus usuarios y con el posicionamiento social frente a las características de su hacer. Siendo así, es apenas entendible que su institucionalidad esté expuesta a críticas, debates, reflexiones y transformaciones en su accionar, ante las dinámicas propias de la realidad en la que operacionaliza y fortalece sus líneas de crédito, administra los fondos de los aportantes, y fortalece las estrategias, los programas y las alianzas que facilitan el acceso a la educación superior. Por supuesto, todo lo anterior ante la responsabilidad y la sostenibilidad de los retos que enfrenta la educación superior en términos de cobertura, calidad, inclusión social, regionalización e integración social.

En concordancia con lo abordado hasta el momento, los planteamientos de Melo *et al.* (2017), citando a Rodríguez y Burbano (2012), Jaramillo (1989 y 2010), Silva (1989) y Helg (1989), evidencian los cambios y ajustes en el surgimiento de la educación superior a través del auge paulatino de las universidades privadas, públicas y regionales hasta alcanzar la actual clasificación de IES (técnicas profesionales, instituciones universitarias o

escuelas tecnológicas y universidades). Tales modificaciones permiten dilucidar la diversidad de programas institucionales que han dado respuesta a las necesidades de formación en el contexto colombiano, sumado a los dilemas en la calidad, diversidad y equidad educativa (Ferreyra *et al.*, 2017) y su articulación con el sistema productivo.

En Colombia, la calidad de la educación superior se encuentra en un estado de transición para asumirla como responsabilidad de todos, con un aseguramiento de la calidad construido desde enfoques transdisciplinarios que pueda dar respuesta a los fenómenos sociales, económicos, culturales, científicos y políticos para hacer frente a las expectativas de la comunidad académica, la sociedad, los procesos de formación, la ampliación de cobertura, la pertinencia de los programas y las competencias de los egresados, entre otras (Martín, 2018).

No obstante, en las metas de cobertura el Ministerio de Educación estableció un incremento del 67% para el 2025 y la posibilidad desde el 2018 de que el ICETEX extendiera la financiación a estudiantes en las IES acreditadas o en programas acreditados en instituciones no acreditadas, con lo que autorizó otorgar créditos a las IES con miras a mejorar sus condiciones de calidad. Es de anotar que el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 ha fijado para el 2030 un aumento del 80% en la cobertura (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2020).

Lo anterior implica, para el desarrollo del ICETEX (Salazar *et al.*, 2016), que los recursos presupuestales dependan de la evolución de la población potencialmente beneficiaria

de créditos educativos en los programas o las instituciones que logren la acreditación y que dependan de la disponibilidad y capacidad de fondos del ICETEX para los préstamos, lo cual puede afectar las finanzas de la entidad, puesto que la sostenibilidad del instituto proviene del recaudo de cartera, de la banca mundial y, en un alto porcentaje, de los aportes de la nación —que a su vez dependen de las decisiones políticas del gasto público nacional con base en la prioridad de la política educativa del gobierno de turno—.

Las decisiones tomadas para asegurar la calidad de la educación a través de los programas acreditados garantizan, en cierta medida, la focalización del recurso en la demanda educativa ante las dificultades de dar cubrimiento al incremento y la universalización de la educación superior, y la corrección de fallas de financiación y acceso al crédito en el tiempo que presente la entidad. La forma como se ha desarrollado el sistema de créditos educativos en IES privadas, además de ser una amenaza por los potenciales beneficiarios que dejará de recibir el ICETEX, es un tema de crítica en contraste con los subsidios a la oferta que han recibido las universidades públicas que cuentan con estándares de calidad acreditados (Blanco, 2021).

Pese a lo anterior, la continuidad de programas en instituciones (algunas en ciudades no centrales y/o zonas periféricas) con costos para el estudiante ante una educación sin calidad seguirá operando por un buen tiempo, puesto que las opciones establecidas para el acceso a la educación superior a través de políticas de focalización son limitadas para la gran mayoría de los jóvenes procedentes de familias socialmente vulne-

rables. Lo anterior se presenta en un contexto de sectores financieros que operan como financiadores de la demanda a través de distintas modalidades y líneas de crédito. Sin embargo, los estudiantes que no pueden acceder a los créditos educativos ofrecidos por el ICETEX encuentran salidas para continuar con sus aspiraciones de formación, implicaciones ante las cuales deben entrar las IES para ser acreditadas.

La cobertura del crédito educativo (ICETEX, 2020a) se define según la población atendida por el instituto, la población objeto del crédito educativo (jóvenes bachilleres que cumplen con las competencias básicas para ser admitidos en las IES) y la capacidad del sistema educativo, lo cual está relacionado con la cobertura del sistema. En esa dirección, los límites de aprobación de solicitudes se cubren con los recursos propios de la institución y con los recursos de terceros (entes privados o públicos) a través de los fondos administrados por el ICETEX.

La focalización de los créditos se establece con criterios de igualdad de oportunidad y equidad en la población con alto mérito académico en el desempeño de las Pruebas Saber 11 (con puntaje igual o mayor a 240 para créditos a corto plazo, mayor a 260 para créditos a mediano plazo y menor a 260 para créditos a largo plazo), así como en la población con escasos recursos económicos (priorizados por SISBEN y en estratificación 1, 2 y 3) que son considerados vulnerables (grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, población en condición de discapacidad, etc.). De este modo, se otorgan créditos con sub-

sidio y sin subsidio con un enfoque diferencial. Es importante aclarar que en las líneas a largo plazo se encuentra población beneficiaria que ingresa a través de los fondos especiales por protección constitucional.

El análisis del desarrollo de los créditos educativos y su incidencia en la equidad para el acceso a la educación superior muestra el impulso que han recibido los créditos como una herramienta de democratización (Blanco, 2021), en las líneas de crédito a corto, a mediano y a largo plazo, para impulsar proyectos de vida de los estudiantes y sus familias. También, su desarrollo es una amenaza en el panorama histórico del acceso limitado a la educación superior del país, así como en las perspectivas del cambio estructural que se necesita en la financiación de la demanda educativa de una gran cantidad de población que no cumple con los criterios definidos y que termina reforzando la reproducción de desigualdades sociales, culturales y económicas (Moreno, 2020), a través de un modelo de acceso restringido.

El 92% de los estudiantes que presentan las Pruebas Saber 11 en el país pertenece a los estratos que son definidos socialmente como vulnerables y el 26,7% obtiene puntajes para acceder a un crédito educativo del ICETEX. Los factores que están implícitos en la focalización de los servicios parecen no responder a las expectativas de la demanda educativa que exige la sociedad colombiana para el acceso a la educación superior con esquemas que permitan compartir costos entre las familias de los estudiantes y el Gobierno.

A su vez, dichos factores tampoco dan respuesta a los dilemas frente al acaparamiento de oportunidades (el puntaje obtenido en las Pruebas Saber 11 no define aspectos relacionados con la calidad de la educación media y básica y con la ubicación regional frente a las oportunidades de acceso), a la jerarquización (formación universitaria, formación técnica y tecnológica en sus aspectos diferenciales que influyen en el logro educativo), al distanciamiento (regiones apartadas con altas necesidades básicas insatisfechas y un bajo ingreso al sistema educativo vía créditos) y a la inclusión (por diversidad étnica y cognitiva especialmente para la población en condición de discapacidad). Así lo muestran algunos estudios que se han realizado sobre el modelo y el esquema con el que se operan los créditos educativos en el ICETEX (Pratti y Gamarra, 2016; Pérez, 2018; Bacca, 2021; Blanco, 2014).

Entre los servicios que ofrece el ICETEX se han identificado dos grandes líneas de acción a través de los programas: Acceso con Calidad a la Educación Superior (ACCES) y “Tú Eliges”. Este último programa modificó las modalidades del crédito, los requisitos de entrada al programa, los plazos de pago y los porcentajes de financiación, con nuevas modalidades dependiendo del porcentaje de crédito que puede ser pagado durante o al finalizar la época de estudio (0 %, 10 %, 25 %, 30 %, 40 %, 60 % y 100 %), según el perfil del beneficiario y el crédito otorgado.

De tal manera, se subsanaron algunas debilidades de los servicios con base en las actualizaciones de política ante las reclamaciones y movilizaciones sociales (beneficiarios y potenciales). Si bien el esquema de las líneas

de crédito está definido de acuerdo con los criterios establecidos por ley, todas las líneas presentan “capitalización de intereses” que terminan siendo una amenaza cuando hay dificultades en el manejo de la información (educación crediticia, nivel de escolaridad de los padres). Dichas dificultades inciden en la comprensión de las implicaciones comerciales que subyacen al tipo de crédito educativo y en el atraso en el pago de cuotas del crédito que llevan al aumento de la deuda, afectando el bienestar, la economía y hasta la salud mental no solo del beneficiario del crédito, sino también de su familia. Factores que han sido objeto de estudio y discusión de diferentes áreas del conocimiento (Nissen, 2019; Herrón, 2020; Pinto, 2020; Quintero, 2020; Hernández y Rey, 2021) sobre las repercusiones en la trayectoria de vida que hay detrás de un crédito educativo.

El ICETEX es una entidad financiera que tiene utilidades como cualquier empresa, distribuidas así: el 40 % en la ampliación de cobertura de créditos, el 30 % en reserva para otorgamiento de subsidios y el restante 30 % para el aumento de su capital. La naturaleza especial que tiene le permite tener un trato diferente con el Estado y mayor flexibilidad en la contratación (Ley 1002 de 2005). Los recursos de la nación no son usados para sus gastos administrativos, operativos y de funcionamiento, porque así se decretó en el 2005.

La autosostenibilidad de la entidad se viabiliza con los fondos que administra, por medio de los créditos adquiridos con entidades multilaterales, para invertirlos en el apoyo de un mayor número de créditos educativos, y con los cobros que realiza a los usuarios de los créditos tradicionales. Por ello, los

préstamos que ha adquirido el ICETEX con el Banco Mundial se pagan con los recaudos de las cuotas que pagan los beneficiarios en las diferentes líneas de crédito que se han financiado con ese fin (Herrón, 2020) Debido a esto, es una amenaza la adjudicación en la tasa de interés que presentan las líneas de crédito otorgadas a los estudiantes, en función de la deuda y el interés que debe asumir el ICETEX con la Banca Mundial, ante su inminente riesgo en la volatilidad cambiaria de las divisas de cambio internacional y que terminan afectando el valor del crédito asumido por los estudiantes en el tiempo.

En concordancia con lo anterior, la comunicación y la articulación que establece el ICETEX con la sociedad transitan en dos lógicas: i) la de la entidad, en función de ser un operador que promueve la educación superior a través del crédito educativo con las posibilidades que le ofrece el mercado como una entidad financiera del Estado de naturaleza especial y con una alta responsabilidad social; y ii) la de los ciudadanos, relacionada con el derecho a la educación superior y con el beneficio de los créditos según la experiencia vivida por persona o grupo de beneficiarios, que suele determinar las percepciones sobre la institución y verse reflejada en las opiniones e intereses de los grupos políticos.

Las anteriores son dos lógicas que parecen difíciles de reconciliar ante los cambios vertiginosos que demanda la modernización de las instituciones de cara a los mercados y las innovaciones tecnológicas (para informar, prestar servicios ágiles, posicionar marcas, certificar procesos). Esto en el desarrollo de capacidades administrativas y políticas de manera competitiva y sostenible en res-

puesta a las presiones del entorno, el avance tecnológico y la visión directiva estratégica del ICETEX.

## Conclusiones

Los problemas de comunicación se han generalizado a través de todas las entidades y las circunstancias. Ignorarlos y no resolverlos adecuadamente lleva al desencadenamiento de incomprensiones, malas relaciones y batallas que muchas veces no tienen fin. Una mala comunicación puede ser el origen que subyace en la incompatibilidad de las personas o de las entidades.

La falta de comunicación clara y oportuna de una entidad hacia sus usuarios puede reducir los resultados y los objetivos que esta persigue. Las debilidades en la comunicación hacen perder la confianza, lo cual puede llevar a la falta de asertividad en los propósitos. De igual manera, estas debilidades influyen en la falta de credibilidad, con lo que disminuye la confianza entre los diferentes actores. Entonces, si se han roto algunos canales de comunicación directa, se observa a primera vista una debilidad en cualquier intención de interacción social.

Así las cosas, comunicar criterios de selección, asignación, funcionamiento, recobro, recuperación de cartera y, en general, de gestión del crédito, debería ser complementado con una capacidad institucional para propiciar y divulgar información para la toma de decisiones por parte de los estudiantes al momento de solicitar un crédito de educación superior, y con la divulgación de análisis científicos sobre los efectos del crédito educativo y las tasas de interés, entre otros asuntos.

Por otro lado, la familia es una de las instituciones humanas más antiguas presentes en la vida social; por ende, constituye un referente relevante en la comprensión y el funcionamiento de la sociedad. Para la mayoría de los estudiantes, la familia sirve de protección y apoyo directo; y por lo general, siempre cuentan con su intervención en todos sus procesos. En el interior de las familias, se planea el futuro y los medios con los que se proponen apoyar a sus diferentes integrantes.

Las finanzas pueden ser difíciles de manejar, pues siempre serán un punto obligatorio de conversación, sobre todo en las familias numerosas. El crédito educativo se vuelve una oportunidad precisa para que todos los miembros de la familia puedan alcanzar sus metas profesionales, pero es necesario planificarlo de manera que no afecte ningún aspecto, ni económico, ni social. De allí la importancia de que el ICETEX proponga un camino directo de comunicación entre la entidad y el encargado principal de los intereses familiares, a fin de que tenga orientación y pueda entender el propósito y las formas como puede abordar el pago sin que se vean afectados sus intereses y sus finanzas.

El fortalecimiento en la diversidad de programas de crédito que se adapten a las necesidades de cada usuario (como el programa “Tú Eliges”) mejorará su percepción sobre la entidad, en la medida en que el cré-

dito tendrá un impacto en su calidad de vida no solo en el momento de sus estudios, sino también cuando estos culminen. La educación financiera de los posibles receptores de créditos y la oportunidad de simular las condiciones crediticias tendrían un efecto positivo en la confianza de los usuarios en el ICETEX.

El modelo de desarrollo, los acuerdos en los tratados internacionales, los lineamientos del Acuerdo por lo Superior 2034, los cambios de gobierno y las metas del Ministerio de Educación presentan dilemas en torno al horizonte de la educación superior en Colombia, y fungen como una constante amenaza en las decisiones y en los ajustes de la institucionalidad del ICETEX, que promueve la educación superior a través del crédito educativo.

Los retos en torno a la calidad limitan el acceso del crédito y la cobertura de servicios a estudiantes de IES no acreditadas; a su vez, los criterios establecidos en el otorgamiento de los créditos ponen en riesgo la ampliación de la cobertura a la demanda educativa, porque el acceso es restringido a la población vulnerable focalizada en los fondos especiales de protección constitucional y en los estratos 1, 2 y 3. Para finalizar, las tasas de interés no son aceptadas ni comprendidas ante las lógicas del mercado presentes en los servicios frente a la concepción que tienen los beneficiarios sobre el derecho a la educación.

## Referencias

- Ardila, Y. S. y Soto, D. E. (2020). Una mirada a el acceso a la universidad en el marco de la política educativa colombiana 2010 a 2018. *Panorama*, 14(26), 147-168. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1487>
- Arias Ortiz, E., Elacqua, G., López Sánchez, Á., Téllez Fuentes, J., Peralta Castro, R., Ojeda, M., Blanco Morales, Y., Pedró, F., Viera do Nascimento, D. y Roser Chinchilla, J. F. (2021). *Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe*. BID. <https://cutt.ly/oAG100v>
- Avendaño, W. R., Rueda, G. y Velasco, B. M. (2021). Percepciones y habilidades financieras en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(3), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300095>
- Bacca Contreras, C. R. (2021). Un análisis del programa de becas Ser Pilo Paga: apuntes sobre desigualdades y fronteras de clase social en Colombia. *Revista Educación*, 45(1), 21-37. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40902>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (APICE) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *El apoyo financiero a los estudiantes de educación superior en América Latina y el Caribe durante la pandemia: retos y respuestas*. APICE.
- Baum, S. (2016). *Student Debt Rhetoric and Realities of Higher Education Financing*. Palgrave Macmillan.
- Baum, S. y Schwartz, S. (2015). Student Aid, Student Behavior, and Educational Attainment. En B. L. Castleman, S. Schwartz y S. Baum (Eds.), *Decision Making for Student Success. Behavioral Insights to Improve College Access and Persistence* (pp. 38-61). Routledge.
- Blanco, J. O. (2014). Educación superior, crédito educativo y equidad en Colombia 1992-2011. *Diálogos de Saberes*, (40), 139-155. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.40.214>
- Caracol Televisión. (2018). *Séptimo Día Deuda Eterna ICETEX* [video]. YouTube. <https://cutt.ly/RADW4qV>
- Chapman, B. (2014). Income Contingent Loans: Background. En B. Chapman, T. Higgins y J. E. Stiglitz (Eds.), *Income Contingent Loans. Theory, Practice and Prospects* (pp. 12-30). Palgrave Macmillan.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (Conpes). (2020, 30 de noviembre). *Documento 4013 DNP de 2020*. Conpes. <https://cutt.ly/gSORlTq>
- Departamento Nacional de Planeación. (DNP). (2020). *Informe anual de avance en la implementación de los ODS en Colombia*. DNP.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, J. y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Granda, M. A. (2020). *Determinantes del riesgo de incumplimiento en créditos educativos: un análisis para Colombia* [tesis de maestría, Universidad EAFIT]. Repositorio institucional EAFIT. <https://cutt.ly/VADKjwf>
- Guzmán, L. Á., Páez Ayala, L. D. y Velásquez Rodríguez, E. (2017). *Educación superior y desarrollo: discurso y realidad de la educación en Colombia 1990-2002* [tesis de pregrado, Universidad de La Salle]. Repositorio institucional Unisalle. <https://cutt.ly/mADLozz>



- Jaramillo, J. (1989). La educación durante los gobiernos liberales, 1930-1946. En Á. Tirado Mejía (Dir.), *Nueva historia de Colombia. Volumen IV* (pp. 87-110). Planeta.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I*. Taurus.
- Helg, A. (1989). La educación en Colombia, 1946-1957. En Á. Tirado Mejía (Dir.), *Nueva historia de Colombia. Volumen IV* (pp. 111-134). Planeta.
- Hernández, A. y Rey, E. (2011). *Revisión del mapa estratégico y definición de indicadores de gestión para el modelo de atención integral al estudiante beneficiario del ICETEX* [tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio institucional de Uniandes. <https://cutt.ly/CADL8tE>
- Herrón, M. (2020). *El ICETEX: retos de una entidad financiera con misión social* [tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio institucional de Uniandes. <https://cutt.ly/7ADZZ1w>
- ICETEX. (2020a). *Informe de gestión del ICETEX. Vigencia 2020-1*. ICETEX. <https://cutt.ly/4ADXivn>
- ICETEX. (2020b). *Plan estratégico y metas. Indicadores corporativos*. ICETEX. <https://cutt.ly/gADXUOo>
- ICETEX. (2020c). *Plan Estratégico 2021-2024*. Oficina Asesora de Planeación. <https://cutt.ly/uADCfth>
- ICETEX. (2021a). *ABC del proyecto de ley de transformación del ICETEX*. ICETEX. <https://cutt.ly/6ADVcyU>
- ICETEX. (2021b). *Reforma integral del ICETEX. ¿Qué cambia?* ICETEX. <https://cutt.ly/FADVGzR>
- ICETEX. (2021c). *Informe de gestión del ICETEX, Vigencia 2021-1*. ICETEX. <https://cutt.ly/MADBi3S>
- ICETEX. (2021d). *Tasa de interés del crédito de ICETEX presenta una reducción del 2,19% con respecto a la registrada en 2020*. Sala de Prensa. <https://cutt.ly/YADoDfe>
- ICETEX. (2021e). *Estudios y Encuestas*. ICETEX. <https://cutt.ly/hSOiG2m>
- ICETEX. (2021f). *Alianzas*. ICETEX. <https://cutt.ly/4SOiQLD>
- ICETEX. (2021g). *Propósito Superior y Visión*. ICETEX. <https://cutt.ly/HSOixv8>
- ICETEX. (2021h). *Créditos Tú eliges*. ICETEX. <https://cutt.ly/5SOiU1d>
- ICETEX Te Arruina. (2021, 18 de abril). *ICETEX, el gota a gota de la educación* [actualización de estado]. Facebook. <https://cutt.ly/UADgY5t>
- Infobae. (2021, 29 de julio). *Congresistas de oposición radican proyecto de ley contra los “abusos” del ICETEX*. <https://cutt.ly/3AD3eJF>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (ICFES). (2021). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11 2020. Volumen 1*. <https://cutt.ly/yAD7EuQ>
- Jerónimo, L. C., Álvarez de Eulate, C. Y. y Carcamo Vergara, C. V. (2019). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.eaec>
- Manga, J. P., Paredes Rodríguez, D. A., Oviedo Morales, K. J. y Uribe Urán, C. M. (2019). Entidades financieras en Colombia: ICETEX. *Liderazgo Estratégico*, 9(1), 253-259. <https://cutt.ly/mADYoCM>
- Martín, J. F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia Educación*, 14(2), 4-14. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>

- Melo, L. A., Ramos Forero, J. y Hernández Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (78), 59-111. <https://doi.org/10.13043/dys.78.2>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/TAG1svx>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Plan Estratégico Institucional 2019-2022. Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos*. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/2AG1jf9>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Plan de Bienestar Social e Incentivos 2021*. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/JAG1Qtk>
- Moreno, A. M. (2020). Los programas de crédito educativo y subsidio a la demanda: instrumentos para el mejoramiento o deterioro de la igualdad en la educación superior en Colombia. *Papel Político*, 25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo25.pces>
- Nissen, S., Hayward, B. y McManus, R. (2019). Student Debt and Wellbeing: A Research Agenda. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 14(2), 245-256. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2019.1614635>
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (2019). *ICETEX aún estaría pagando préstamo del Banco Mundial para crédito ACCES*. Observatorio de la Universidad Colombiana. <https://cutt.ly/eAG1AKF>
- Organización Colombiana de Estudiantes. (OCE). (2015). *El redondo negocio del ICETEX*. OCE. <https://cutt.ly/6AG1Lyo>
- Pérez, H. A. (2018). *Del crédito ACCES al crédito de largo plazo "Tú eliges"* [tesis de maestría, Universidad EAFIT]. Repositorio institucional de la EAFIT. <https://cutt.ly/HAGoHDL>
- Pinto, M. P. (2020). *Los valores de las matrículas y la deserción universitaria en Colombia* [tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio institucional de Uniandes. <https://cutt.ly/3SOfn8B>
- Piñeros, L. D. y García, N. L. (2016). *Diagnóstico de la gestión comunicacional en el área de atención al usuario de una entidad estatal, ICETEX* [tesis de grado, Fundación Universitaria Unipanamericana]. Repositorio institucional de la Unipanamericana. <https://cutt.ly/3AGsffz>
- Pratti, A., Dallaglio, L. y Gamarra, J. (s. f.). *Comparación de políticas de becas y crédito educativo en la educación superior. Los casos de Argentina y de Colombia: lógica pública y lógica privada* [ponencia]. IV Congreso Uruguayo de Sociología, Montevideo, Uruguay.
- Programa de Acceso y Calidad de la Educación Superior. (PACES). (2020). *Seguimiento al plan de salvaguardas del préstamo del programa de acceso y calidad de la educación superior*. ICETEX.
- Quintero, J. F. (2020). La educación superior pública en Colombia ante el COVID-19. *Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades*, 2(2), 85-102. <https://cutt.ly/tAGXV9v>
- Radio Nacional de Colombia. (2019, 4 de julio). *Las versiones de los jóvenes que acceden a créditos con el ICETEX*. <https://cutt.ly/XAG2PxZ>

- Rodríguez, R. y Burbano, G. (2012). *Historia de la universidad e historia de la educación superior en América Latina*. Cátedra Manuel Ancízar 2012-1: Educación Superior: Debates y Desafíos, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Ramírez, A. M., y Arango, C. A. (2019). *Percepción sobre el endeudamiento en estudiantes millenials de una universidad privada de la ciudad de Medellín, año 2019* [tesis de maestría, Universidad del Rosario]. Repositorio institucional de la Universidad del Rosario. <https://cutt.ly/tAG2NPI>
- Salazar, N., Mesa, C. A. y Correa, C. (2016). *Financiación de la educación superior a través del ICETEX: estimación de necesidades de recursos a futuro y propuestas de mecanismos de fondeo*. Fedesarrollo. <https://cutt.ly/8AG23u8>
- Salmi, J. (2001). Los créditos educativos desde una perspectiva internacional: la experiencia del Banco Mundial. *Calidad en la Educación*, (14), 1-10. <https://doi.org/10.31619/caledu.n14.470>
- Silva, R. (1989). La educación en Colombia, 1880-1930. En Á. Tirado Mejía (Dir.), *Nueva historia de Colombia. Volumen IV* (pp. 61-86). Planeta.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (SNIES). (2021). *Información poblacional. Estadísticas históricas de la educación superior en Colombia*. SNIES. <https://cutt.ly/ZAG9yAl>
- Ufert, K. (2015). Student Loans: The Big Debate. En J. C. Brada, W. Bienkowski y M. Kuboniwa (Eds.), *International Perspectives on Financing Higher Education* (pp. 68-79). Palgrave Macmillan.







# 7.

Entre memoria institucional y análisis de contexto: un balance historiográfico del ICETEX

---

Between Institutional Memory and Context Analysis: A Historiographic Balance of ICETEX

## Resumen

En Colombia, muchos de los trabajos que se han acercado al ICETEX han atendido a su funcionamiento a través de la descripción detallada de las políticas y normas que lo han regido. Dado que el interés de esta investigación es su historia institucional, se ha propendido a una revisión de diversos trabajos en los que el ICETEX ha sido el objeto de estudio desde su fundación hasta la actualidad. En ese sentido, se han identificado tanto obras producidas por la institución, como estudios externos en los que se abordan temas relacionados con la función misional de la entidad y temas que permiten entender el contexto social, económico y político en el que el ICETEX se ha desarrollado, así como su rol en los cambios o en la implementación de las políticas educativas planteadas por el Estado colombiano en los últimos setenta años. A partir de esta identificación, el texto se ha estructurado en dos partes correspondientes a la memoria institucional (o la mirada interna) y a las diversas miradas exteriores que han estudiado a esta institución colombiana.

**Palabras clave:** crédito, educación, historiografía, institución, memoria, política educacional.

## Abstract

In Colombia, research about ICETEX have analyzed its operation through the detailed description of policies and regulations that have ruled it. While the interest of this research is its institutional history, it has aimed to review various documents in which ICETEX has been the object of study since its establishment until today. Hence, documents produced by the institution and external studies have been identified. This material addresses issues related to the missionary function of the entity, as well as issues that allow to understand the social and economic context. Besides, it addresses the political context in which ICETEX has been developed, and ICETEX's role in the changes or implementation of educational policies proposed by the Colombian government in the last seventy years. Based on this identification, this article has been structured in two parts: The institutional history (or the inner viewpoint) and several external viewpoints that have studied this Colombian institution.

**Keywords:** Credit, education, historiography, institution, memory, educational policy.



Sol Alejandra Calderón Patiño  
Cirly Uribe Ochoa

## **Introducción**

Como productos del devenir histórico, las instituciones presentan sus propias realidades políticas y parámetros culturales, por lo cual cualquier acercamiento a la historia institucional pretende entregar un análisis estructural, normativo y funcional de las organizaciones de las administraciones públicas. No obstante, el primer paso para iniciar una investigación de este tipo debe ser una mirada retrospectiva en la que se dé cuenta de cómo se ha descrito, visto, entendido o estudiado la entidad, pues de esta manera será posible comprender qué se ha hecho,

pero también qué falta por hacer o en qué será necesario profundizar. Un ejercicio al que el presente capítulo pretende responder. De esta forma, este balance permitirá ver cómo se ha entendido hasta el día de hoy esta institución y con ello, posiblemente, aportar a la comprensión del rol que ha venido cumpliendo en la sociedad tanto colombiana como latinoamericana.

Al acercarse a la literatura que ha abordado al ICETEX, es posible afirmar de manera superficial que se ha revisado ampliamente su funcionamiento a través de la descripción



detallada de sus políticas y de las normas que lo han regido. Sin embargo, en este caso se pretende ahondar a través de un análisis de los diferentes textos en los que se ha estudiado a esta entidad.

De esta manera, y atendiendo a la preocupación por el estudio histórico del ICETEX como una institución, el presente balance se divide en dos partes correspondientes a los campos identificados en que los trabajos han hecho aproximaciones a esta temática. En primer lugar, se abordarán las obras que han atendido el funcionamiento del ICETEX elaboradas dentro de la misma institución, y en segundo lugar, se discutirán los traba-

jos que se han dedicado al estudio de esta entidad desde una mirada exterior, algunos de los cuales la han enmarcado en contextos más amplios.

### **El ICETEX a través de sus propios ojos: la memoria institucional**

Al hablar de memoria institucional, en este caso, se alude específicamente a los productos que tienen como autor a la propia entidad objeto de estudio. Estos documentos, por lo regular impresos y la mayoría con tirajes restringidos de edición, se caracterizan por corresponder a organismos recientes y se ubican temporalmente a partir de mediados del siglo xx:

---

Cuando se comenzó a modernizar en nuestro país la administración pública y al interior de las entidades se regularon los procedimientos administrativos, se inició la aplicación de planes de gestión, estudios corporativos, análisis institucionales, que dejaban como testimonio documentos que en su conjunto conforman la memoria institucional de la entidad. (Flórez, 2011, p. 110)

---



El análisis de estos documentos tiene como fin conocer la imagen que de sí misma quiere proyectar la entidad hacia afuera, al tiempo que permite identificar, mediante los enlaces, las relaciones interinstitucionales que establece con otras entidades, sea de dependencia, apoyo, dirección o consulta. Así mismo, conocer la memoria histórica de la entidad permite a sus dirigentes, funcionarios y directivos contar con un instrumento de consulta, en el que pueden ver los antecedentes de la institución y los posibles errores en momentos de crisis, y con ello, tomar medidas administrativas que puedan revertirlos y que se fundamenten en el conocimiento histórico de la evolución orgánico-funcional de la institución, el despliegue de sus funciones y la variación de sus actividades en el tiempo (Flórez, 2011, p. 146).

En tal sentido, en este primer apartado se presentan doce obras producidas por el mismo ICETEX, así como una revista, con la intención de servir de mapa o de guía a la hora de reconstruir la memoria institucional de esta entidad colombiana. Es necesario aclarar que este ejercicio no pretende hacer una compilación de la memoria institucional, sino que apunta a elaborar una especie de radiografía con la que se puedan ubicar y, de manera amplia, entender las obras que se han producido dentro de este campo.

Estos trabajos abordan: el surgimiento de la institución (ICETEX, s.f.); la biografía de su fundador (Reyes, 2010); los discursos (ICETEX, 1990); normas, naturaleza, funciones y servicios de la entidad (Villamizar, 1970; ICETEX, 2011-2012); las labores que ha desarrollado (ICETEX, 1959; ICETEX, 1982); los aportes al desarrollo regional (ICETEX, 1983; ICETEX,

1984) y al contexto latinoamericano (ICETEX, 1969; ICETEX, 2011-2012); el análisis del sistema universitario y el papel del crédito educativo en este campo (Ministerio de Educación Nacional e ICETEX, 1976; ICETEX, 2004; ICETEX, 2011-2012); y las relaciones entre el requerimiento de personal de alto nivel y sus implicaciones en la política educativa y económica de Colombia (ICETEX, 1975). Dichas obras abarcan temporalidades que cubren desde la fundación del instituto hasta 1998, además de que analizan el crédito ACCES (Acceso con Calidad a la Educación Superior), que se ubica entre el 2003 y el 2004, y la revista institucional *Educación y Desarrollo*, que publicó artículos de opinión e información de interés sobre el funcionamiento de esta entidad durante el 2011 y el 2012.

En un primer grupo, se encuentran los trabajos que corresponden a la memoria institucional, pues se han propuesto dar a conocer el registro histórico de la idea de creación del ICETEX, que significó el punto de partida de la institucionalización del crédito educativo en Colombia, así como hacerle un reconocimiento al artífice fundador del instituto: Gabriel Betancourt Mejía (ICETEX, s. f.; Reyes, 2010; ICETEX, 2011-2012). En esta misma línea, se han publicado discursos en los que se pretendió abordar sus objetivos institucionales (ICETEX, 1990). De igual manera, al celebrar los primeros siete años de funcionamiento de esta institución y, así mismo, a los treinta años, se buscó familiarizar a los colombianos con los servicios que ofrecía el instituto y los requisitos para ser acreedor de ellos, junto con un resumen de las labores desarrolladas durante este periodo (ICETEX, 1959; ICETEX, 1982). Se presentó una recopilación de las normas legales y

los servicios proporcionados por la entidad al abordar elementos como: su naturaleza, domicilio, objetivos y funciones, órganos de dirección y administración, régimen jurídico de los actos y contratos, patrimonio y control fiscal, normas generales, y el estatuto de su personal (Villamizar, 1970; ICETEX, 1982).

En un segundo grupo, se encuentran las obras que informan sobre el desarrollo del ICETEX en Colombia y en América Latina, así como su relación con el sistema universitario y el ámbito socioeconómico. Aquí se trata el Programa de Aportes para el Desarrollo Regional y su administración a cargo del ICETEX, al incluir la descripción de beneficiarios, reglamentación, diferencias con los servicios regulares del ICETEX, datos sobre crédito educativo, procedimiento operativo para el manejo de los aportes, y trámites financieros externos e internos (ICETEX, 1983). Igualmente, se revisan los aportes para fomentar la educación en las diversas zonas del país, ampliando la cobertura del servicio y propiciando el desarrollo regional; para esto se enuncian las clases de servicio, el alcance de la ayuda, los niveles educativos, la tramitación, la selección, los desembolsos y los rubros, así como los aportes y las propuestas de la entidad en estos ámbitos (ICETEX, 1984).

Se ha pretendido dar cuenta sobre las actividades de varios países latinoamericanos en materia de crédito educativo, como resultado del Primer Seminario Interamericano de Instituciones de Crédito y Fomento Educativo en 1966, con lo que se aporta una fuente clara de información acerca de los principios y el desarrollo del crédito educativo en la región (ICETEX, 1969). También, se han estudia-

do los aspectos socioeconómicos, culturales y de aptitudes que influyen en el ingreso a y la permanencia en la universidad colombiana y el papel que juega el crédito educativo al aliviar parcialmente los obstáculos económicos que encuentra un estudiante en estos procesos (Ministerio de Educación Nacional e ICETEX, 1976).

Específicamente, se ha analizado el impacto de la línea de crédito ACCES en la cobertura, examinando al mismo tiempo su contribución al sistema de educación superior y las mejoras en los niveles de cobertura con equidad, su aportación a la hora de evitar la deserción de los estudiantes y su incidencia en el desempeño académico (ICETEX, 2004). Finalmente, se ha llevado a cabo el inventario de los recursos humanos altamente calificados con que contaba el país, al determinar el número de profesionales y técnicos que la universidad colombiana había formado desde 1920, siguiendo categorías detalladas de acuerdo con sus características de edad, educación y especialidad, con el fin de estimar la oferta de potencial humano (ICETEX, 1975).

En términos de los cuestionamientos que han dado origen a estos trabajos, es necesario destacar tanto la obra sobre selectividad del sistema universitario colombiano, como el análisis de impacto en el crédito ACCES. En el primer caso, el problema de investigación partió de la concepción sobre educación, y continuó con consideraciones sobre los estratos sociales y los aspectos más relevantes de la interrelación sistema educativo-estructura social, en cuanto a su influencia en la probabilidad de acceso a la enseñanza

superior y en relación con su calidad de condicionantes externos del crédito educativo.

En el segundo caso, el problema se delimitó para establecer el impacto a partir de tres dimensiones por su posible incidencia en la trayectoria educativa de los estudiantes: la dimensión institucional, en referencia al conjunto de factores provenientes del campo de la educación superior, como las políticas y la cultura institucional de las instituciones de educación superior (IES); la dimensión socioeconómica, entendida como el conjunto de características individuales o familiares relacionadas con capitales sociales, culturales o económicos; y la dimensión individual, en la que se planteó el reconocimiento de percepciones, disposiciones, motivaciones y características psicológicas de los estudiantes.

En cuanto a la perspectiva u orientación teórica, los trabajos enunciados en la primera sección se centran en la memoria institucional, pero sin pretender mayores resultados de tipo analítico. Por otro lado, se encuentran los de la segunda sección, en los que más allá del recuento de actividades se plantean reflexiones sobre cómo encauzar los aportes para fomentar la educación en las diversas zonas del país, a fin de ampliar la cobertura del servicio y propiciar el desarrollo regional (ICETEX, 1984).

Desde la investigación social, se pretendió precisar a nivel conceptual de los condicionantes estructurales del sistema educativo que determinaban el acceso a la educación según estratos socioeconómicos y que, por tanto, limitaban la incidencia del crédito educativo en la democratización de la en-

señanza, entendida esta en cuanto acceso a y permanencia en el sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional e ICETEX, 1976). Así mismo, desde la sociología crítica se pretendió una comprensión multidimensional e interactiva sobre la desigualdad en la educación, lo cual a la hora de analizar el impacto de los créditos involucró la revisión del funcionamiento del sistema educativo, el funcionamiento específico de cada IES y, fuera del sistema escolar, los procesos que más agravaban la desigualdad en las oportunidades educativas, que fueron las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias (ICETEX, 2004, p. 16).

Estos últimos trabajos parten de hipótesis que plantean que el acceso a la enseñanza superior en general depende del origen socioeconómico del estudiante y de sus aptitudes, que a su vez están condicionadas por ese mismo origen. En este sentido, se parte de que el crédito es un mecanismo de implementación en los logros educativos de los estudiantes universitarios pertenecientes a estratos medios y bajos, y de que los criterios de adjudicación de crédito por parte del ICETEX son acordes a las necesidades del país (Ministerio de Educación Nacional e ICETEX, 1976, p. 66). Por otro lado, se ha sostenido que el desarrollo económico moderno depende del capital humano debidamente capacitado del cual se disponga en un momento dado y que este no puede improvisarse ni importarse, en muchos casos. En estas condiciones, la educación se convierte en el determinante principal del desarrollo económico y social, y este, a su vez, aumenta las posibilidades de nuevos aportes para el incremento y el mejoramiento de aquella.

Así, se esboza una relación recíproca entre los dos sistemas (ICETEX, 1975, p. xxv).

Entre las aportaciones más sobresalientes se pueden destacar algunas reflexiones y cuestionamientos que presentan estos trabajos, más allá de sus aportes a la memoria histórica de la entidad. Uno de ellos compara el sistema de educación superior con una planta de producción industrial, en la que el producto final serían los graduados, con la conclusión de que el sistema no es efectivo, por cuanto se genera una producción equivalente al 50 % de los insumos:

---

El país debe debatir el tema: en el sistema se invierten grandes recursos representados en planta física, personal administrativo y docente, material de estudios, tiempo de estudios y prácticas de los estudiantes y recursos familiares para cubrir los costos de matrícula y sostenimiento de sus jóvenes; para producir el 49 % de los graduados posibles. (ICETEX, 2004, p. 1)

---

Desde esta perspectiva, se justifica el debate nacional, acompañado de la formulación de políticas y normas conducentes a hacer modificaciones de fondo sobre la forma como se opera en el sistema. Sin embargo, también se afirma la necesidad del sistema de financiación de la educación superior tanto para América Latina como para Colombia. Se asume que ningún país en vías de desarrollo tiene suficientes recursos para ofrecer educación superior absolutamente gratuita, y aunque algún país lo lograra, quedaría por financiar el sostenimiento de los estudiantes, y sería utópico creer que todos los pa-

dres de familia puedan hacerlo o que se generen suficientes empleos de tiempo parcial para los estudiantes (ICETEX, 1969, pp. 5-6).

Esta última obra, producto del Primer Seminario Latinoamericano de Fomento y Crédito Educativo, aunque se trata de una recopilación de memorias, presenta también discusiones sobre la filosofía de la igualdad de oportunidades a través de la educación. Para el caso colombiano, se manifiesta la posición sobre el problema de la expansión de la educación y la sustitución de becas para estudios superiores por préstamos, que se entienden como la dignificación de la juventud, por cuanto “contribuyen a hacerla pensar en forma temprana en su sentido de la responsabilidad, primero consigo misma y luego con su familia y con la sociedad” (ICETEX, 1969, p. 6).

En términos generales, se puede afirmar que la mayoría de los trabajos de este primer apartado aporta datos y documentos sobre la memoria institucional, así como algunas voces de representantes destacados de esta entidad. No obstante, los que tienen un carácter menos informativo y más de tipo analítico presentan estudios estadísticos y de cálculo con conclusiones tanto teóricas como empíricas. Por ejemplo, se plantea que el crédito educativo por sí solo no es el mecanismo más adecuado para democratizar la enseñanza debido a las limitaciones estructurales del proceso de desarrollo colombiano, que determinan la selectividad de su sistema universitario. Sin embargo, se considera que incide positivamente en los logros educativos y contribuye a crear condiciones para que se amplíe la demanda por educación. Este papel positivo que

desempeña el crédito ha sido posible gracias a los criterios de adjudicación del ICETEX, los cuales responden a las necesidades del país (Ministerio de Educación Nacional e ICETEX, 1976, p. 276).

Al medir el impacto del crédito, los resultados fueron similares, pues se concluyó que, al despejar todas las variables distintas a la financiación de la matrícula, el crédito educativo representaba, en todos los niveles de educación superior, una posibilidad tres veces menor de desertar del sistema. Así mismo, el crédito resultó útil para generar equidad en el acceso, dado que, con criterios de focalización pertinentes para el país, se puede lograr que más jóvenes de bajos recursos económicos ingresen a IES de buena calidad, contando con la certeza de que tienen más probabilidades de graduarse que los estudiantes sin crédito. La evidencia mostró que los estudiantes que cuentan con crédito educativo se sienten más tranquilos para abordar sus compromisos universitarios, aunque no existen pruebas de que se mejore su desempeño académico. Estos resultados se asumieron como promisorios para el crédito educativo, entendido como la garantía de la financiación de todo el programa de estudios, el otorgamiento del crédito al estudiante para que lo pague una vez sea profesional, el largo plazo para el repago (hasta el doble del periodo de estudios financiado) y las bajas tasas de interés. Finalmente, se concluye desde esta mirada interna que el esfuerzo que hace el Estado colombiano se ve recompensado cuando impacta la efectividad de los sistemas y genera una dinámica de parte del sector privado oferente de servicios (ICETEX, 2004, p. 1).

## **El ICETEX desde una visión externa: la institución en contexto**

La historia de cualquier institución estaría incompleta sin una mirada externa, aquella que puede aportar cierta dosis de objetividad al reconocer tanto aciertos como desaciertos. Esta información puede ser usada para evidenciar debilidades y consolidar sus fortalezas, lo que a la postre contribuye a su permanencia en el tiempo y a consolidar su impronta en el imaginario colectivo de la sociedad.

En tal sentido, este segundo apartado recoge la visión de varios autores, en cuyas obras se pueden hallar referencias explícitas hacia la labor del ICETEX. La búsqueda de literatura sobre dicha institución, desde su creación el 3 de agosto de 1950 a través del Decreto 2586, permitió establecer la escasez de producciones que recojan su historia institucional. En general, se encontró un poco más de una veintena de textos escritos entre 1962 y el 2020, cuyas temáticas, primordialmente, giran en torno a la educación en cuanto política pública y al rol del ICETEX para garantizar, a través de préstamos y becas, el acceso a la educación superior.

Este carácter misional del ICETEX es reconocido a nivel internacional desde la primera década de su funcionamiento. Un artículo escrito en 1962 en la *Revista de Educación*, publicada en Madrid (España), plantea que esta institución, creada por el Gobierno colombiano, tiene como objeto facilitarles a todos “los estudiantes de reconocidas capacidades intelectuales y escasos recursos económicos una ayuda pecuniaria que les permita adquirir una adecuada preparación

técnica en aquellos campos que más necesita el país y en los principales centros docentes y científicos del mundo” (Ministerio de Educación Nacional, 1962, p. 133). Además, resalta el aporte de la institución a la cualificación del talento humano nacional, dado que “desde el 22 de octubre de 1952, fecha de su iniciación de labores, contribuyó el ICETEX a la especialización de 7.500 estudiantes, tanto en centros extranjeros como en las universidades colombianas” (Ministerio de Educación Nacional, 1962, p. 135).

Varios autores, entre los cuales está el Ministerio de Educación Nacional (1962), el Departamento Nacional de Planeación (1971), así como Palacios (1976), Eusse (1981), Muñoz y Segovia (1983), Parra y Jaramillo, (1985) y Ocampo (2002), concuerdan con el aporte que el ICETEX hace a la inclusión de los jóvenes con menos recursos como una estrategia del Estado colombiano para incrementar la matrícula en la educación superior y, por lo tanto, la ampliación de la cobertura en este nivel. Así, se estimula “la demanda de los programas académicos que ofrecen las facultades mediante un programa de crédito educativo especial, para estudiantes que aspiren a ingresar a las Facultades de Educación, a través del ICETEX” (Ministerio de Educación Nacional y Departamento Nacional de Planeación, 1971, p. 96). Siguiendo esta misma línea, la labor del ICETEX se entiende como una de las estrategias para fomentar el desarrollo científico, técnico, tecnológico y económico del país. Por lo tanto, no se trata de una mera concepción benevolente hacia los más pobres, pues se plantea como necesario preparar personal altamente capacitado para el desarrollo integral del país y, así mismo, realizar investigación básica y aplica-

da para mejorar la situación socioeconómica y cultural del país (Palacios, 1976, p. 11).

Lo anterior lo hace explícito Ocampo al afirmar que una gran cantidad de profesionales, que han realizado estudios posgraduales de “doctorado, maestría o especialización”, han sido vinculados “con muchos éxitos a la carrera docente o investigativa en las universidades e instituciones de educación superior; así mismo, en numerosos organismos oficiales y privados, y en empresas productivas, industriales y comerciales particulares” (2002, p. 73). Argumentos que han sido reafirmados por diferentes autores (Salazar, 2013, p. 372).

Otro impacto del ICETEX está relacionado con el papel de su apoyo financiero y de sostenimiento en la reducción del riesgo de deserción universitaria (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 175). Con esto se asegura que quienes inician sus estudios los culminen con éxito, pues “todos los créditos y apoyos (académicos, financieros y otros apoyos) disminuyen el riesgo de deserción, independientemente del carácter de la IES. Dentro de los créditos, los que más disminuyen la deserción son los ACCES y los de largo plazo” (Universidad de los Andes, 2014, p. 49).

En cuanto a la gestión y el manejo de los recursos por parte de esta entidad, algunos autores los han venido calificando como exitosos (Cerdán-Infantes y Blom, 2007), dado que han mejorado sustancialmente la gestión de los créditos estudiantiles. Por ejemplo, ICETEX redujo sus costos administrativos de 13,2 % de su presupuesto en el 2002 a 7,6 % en el 2006, lo cual es fundamental para garantizar la disponibilidad de los recursos

necesarios para dar apoyo al programa de créditos estudiantiles.

Esta labor ha permitido que el ICETEX haya sido transformado en “una institución financiera pública bajo la supervisión de la Superintendencia Financiera con el objeto de mejorar aún más su capacidad institucional y transparencia”, lo que a la postre redundó en la financiación de “un mayor número de estudiantes al tener acceso a recursos adicionales en mercados de capital” (Cerdán-Infantes y Blom, 2007, p. 2). Con ello, se convierte en una variable importante que incide en el incremento de la “matrícula en un 0,73% y un 0,32%” (Cerdán-Infantes y Blom, 2007, p. 134), sobre todo en universidades de Bogotá y Medellín. Así mismo, la modalidad de crédito ACCES es considerada como un “mecanismo que tiende el puente entre los bajos ingresos de hoy y los altos de

mañana y garantiza la devolución de recursos” (López, 2012, p. 115).

Un aspecto que no debe soslayarse como aporte de esta institución es el cierre de brechas de género, toda vez que un alto porcentaje de la población universitaria corresponde a las mujeres. El acceso al crédito educativo del ICETEX les ha permitido a muchas mujeres ingresar a la universidad y culminar sus estudios. Específicamente, se hace referencia a mujeres viudas, casadas o separadas “que tenían que sufragar gastos como manutención, estudios, ropa, salud y vivienda de su familia. Quienes acudieron al ICETEX para solicitar el crédito educativo y con él cubrieron una parte de los costos académicos permitiéndoles [sic] continuar o iniciar sus estudios” (Muñoz y Segovia, 1983, p. 95).





En la publicación de Parra y Jaramillo, se sistematiza “la información esencial para un conocimiento profundo de la situación educativa del nivel superior en Colombia” (1985, p. 1). Allí se señalan las tres etapas que hasta el momento podían identificarse en el desarrollo de la labor del ICETEX. Entre 1950 y 1960 se sostiene que su trabajo se orientó al apoyo financiero para garantizar “formación en el exterior de los cuadros directivos y técnicos que el desarrollo del país requería” (Parra y Jaramillo, 1985, p. 20). En la etapa entre 1960 y 1970, se ampliaron sus servicios en el “46 % a créditos para estudios superiores en el país” (Parra y Jaramillo, 1985, p. 20), y a partir de entonces, “debido a la masificación de la educación, el instituto debió diversificar sus actividades, prestar una mayor variedad de servicios y crear o buscar múltiples fuentes de financiamiento” (Parra y Jaramillo, 1985, p. 20).

En este informe, se presenta una amplia descripción del portafolio de servicios ofertados por el ICETEX. Además de los apoyos financieros y las becas con recursos propios para todos los niveles educativos, se incluye la administración de becas aportadas por distintos gobiernos y entidades privadas a nivel local e internacional; así mismo, la gerencia de diferentes fondos económicos y el establecimiento de convenios con entidades públicas y privadas para apoyar los esfuerzos en la capacitación del talento humano del país (Parra y Jaramillo, 1985, p. 20).

Por otra parte, se afirma que el ICETEX “contribuye a la creación y promoción de fondos en pro del desarrollo de las regiones en las que hay sucursales de esta entidad” (Cruz *et al.*, 1991, p. 6). Por ello, en la década de los

ochenta se les otorgó a los usuarios mayor protagonismo, lo cual “llevó al diseño de un sistema de información que le facilitara al usuario la comprensión de cada uno de los servicios y sus características, así como que lo orientara en las políticas y misión de esta organización” (Cruz *et al.*, 1991, p. 7). En este contexto, se diseñó e implementó “un trabajo de imagen externa que fuera coherente con la estrategia de comunicación interna” (Cruz *et al.*, 1991, p. 7), a través de la divulgación de una serie de piezas comunicativas que, acorde con los autores en mención, fueron:

---

[...] utilizadas por el ICETEX para la difusión de los programas que no están cumpliendo una función comunicativa plenamente satisfactoria, debido a que la mayoría de las personas encuestadas señalan que desconocen los plegables y que se informan de los programas a través de otros medios. (Cruz *et al.*, 1991, p. 186)

---

Adicional al aporte nacional, los impactos de la experiencia del ICETEX inspiraron a otros Gobiernos a escala internacional: Cuba, Costa Rica, Ecuador, España, Etiopía, Guatemala, Argentina, Bolivia, México y Puerto Rico (Eusse, 1981), los cuales se mostraron interesados en “fomentar instituciones similares con miras a la preparación técnica del equipo humano requerido por el progreso tecnológico del mundo moderno” (Ministerio de Educación Nacional, 1962, p. 133). Otra incidencia referenciada por la *Revista de Educación* alude a la contribución del equipo institucional en la construcción, en 1956-1957, del proyecto Planeamiento Integral de la Educación en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 1962, p. 135).

Según la revista, lo anterior fue puesto a consideración en varios eventos internacionales, como la Conferencia de Ministros de Educación en Lima (1956) y el Primer Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, realizado en Washington en 1958 y promovido por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la UNESCO.

La otra cara de la moneda de la financiación de la educación superior a través del ICETEX y sus diferentes fondos plantea consecuencias negativas a quienes con esfuerzo logran culminar sus estudios, pero cargan consigo una deuda. Por tal razón, hay quienes consideran que estas políticas públicas de financiación de la educación para los más pobres contribuyen a profundizar la brecha de la desigualdad (Varón, 2019). En la misma línea:

---

Buena parte de los estudiantes colombianos han entrado en el “mercado” de la educación superior, gracias a la ampliación de las fuentes de financiamiento que terminan, no obstante, contribuyendo a los presupuestos de las universidades privadas por encima de las públicas y, de paso, poniendo en aprietos a los miles de familias que quedan endeudadas para poder acceder a la formación terciaria. Este hecho hace que miles de estudiantes entren al mercado laboral en déficit, pues tendrán que utilizar parte de sus bajos salarios en el pago de la educación que recibieron y, para la mayoría, la misma no habrá sido de buena calidad. (Blanco, 2014, p. 146)

---

En este mismo sentido, otros autores afirman que el ICETEX ha perdido su función social.

Con ello, se refieren al proceso de endeudamiento al que se ven obligados cientos de jóvenes de escasos recursos para pagar sus estudios; y muchos de ellos, junto a sus fiadores, “se ven ejecutados judicialmente y reportados a las centrales de riesgos”. Además, sostienen que “son frecuentes las denuncias que desde años atrás se vienen presentando por casos de malos manejos administrativos y financieros” (Ortiz, 2016).

Pero no solo del lado de los estudiantes hay efectos negativos. Según Blanco (2014), la ampliación de la oferta educativa a partir de la implementación de distintas líneas de financiación ha incrementado la exigencia a las universidades respecto a “la necesidad de adecuar sus plantas físicas y de personal docente para nuevas actividades de investigación, extensión o proyección social, que son exigidas por el mismo Estado” (p. 146).

Por otra parte, el manejo de recursos propios y de terceros desde la figura de fondos para la financiación de la educación plantea problemas orgánicos. Esto es debido a que “la estructura financiera del ICETEX no está concebida para la administración de recursos de terceros, siendo aún más notoria esta pérdida de eficiencia en que los gastos de la administración de estos recursos son asumidos por la entidad” (Figuroa *et al.*, 2016, p. 9), sin que se tengan claros los costos en los que incurre la institución en la administración de los fondos.

Una consecuencia de esta situación, además de la dificultad para “contar con los estados financieros propicios que revelen la realidad financiera de la entidad” (Figuroa *et al.*, 2016, p. 9), podría ser —a mediano y a largo

plazo— los “obstáculos para expandir su actividad y aumentar su cobertura, principalmente por restricciones de fondeo” (Salazar *et al.*, 2016, p. 7). Esta perspectiva “implica que muchos jóvenes de instituciones o programas no acreditados van a ver limitado su acceso a la educación superior por escasez de financiamiento” (Salazar *et al.*, 2016, p. 6).

Aunado a las problemáticas ya referidas, a nivel interno de la institución se ha identificado que “los mayores inconvenientes de gestión y operación se presentan en la administración de la cartera, originándose el 80% de peticiones, solicitudes, quejas y reclamos por dicha gestión al año” (Cañón, 2018, p. 11). En esta misma dirección, se halla lo planteado por otros autores al afirmar la existencia de inconformidades por parte de usuarios que “manifiestan que la página web no es confiable debido a que en ocasiones los valores de pago no son consistentes y deben llamar para validar” (Mayorquin y Celis, 2020).

Otra situación que amerita tomar en cuenta está relacionada con la articulación de las estrategias de intervención, implementadas por el ICETEX para atender las necesidades de los beneficiarios, puesto que:

---

Si bien se han generado esfuerzos para abordar el problema del bajo acceso de los jóvenes más pobres, cada estrategia, incluido el crédito de largo plazo del ICETEX, aborda de manera segmentada sus causas o consecuencias y en la mayoría de las oportunidades las estrategias no dialogan entre sí para potenciar sus resultados. (Pérez, 2018, p. 50)

---

Finalmente, el balance de esta mirada externa del ICETEX permite evidenciar al menos dos posturas que coinciden en parte con lo hallado en la mirada interna. Por un lado, los diferentes autores hacen un reconocimiento al papel que ha jugado esta institución a través de sus estrategias de financiación en el acceso, la permanencia y la culminación de estudios en todos los niveles para las personas de escasos recursos. Por otro lado, se muestran las tensiones provocadas por falencias internas y, sobre todo, por la comprensión de que en el fondo hay un problema de inequidad social que no se resuelve utilizando los recursos del Estado para endeudar a los jóvenes de los segmentos más pobres de la sociedad, mientras se fortalece el músculo financiero de las universidades privadas.

## Conclusiones

En términos generales, resulta evidente que el primer apartado descrito no se caracteriza por una perspectiva analítica; sin embargo, constituye una importante mina de datos y documentos que serán fundamentales para construir la memoria institucional; pues, además, varios de ellos exhiben abundantes anexos con documentación de primera mano producida por el ICETEX en sus primeros años de funcionamiento. Esta primera parte resulta de gran interés por cuanto la memoria institucional para la administración pública permite cualificar la toma de decisiones, así como fundamentar próximas reformas administrativas y, a su vez, darles un sustento histórico a las organizaciones a la hora de generar reestructuraciones en el cumplimiento de sus funciones.

Por su parte, el segundo apartado brinda algunas herramientas analíticas que permiten

otear al ICETEX dentro del contexto nacional e internacional y, específicamente, del sistema de educación superior, lo cual deja entender a este sujeto de estudio en el marco de una visión más compleja y rica. También, cabe resaltar aquí que algunos trabajos de las últimas décadas abren discusiones pertinentes. Así, se cuestionan aspectos relacionados con la equidad social y la igualdad de oportunidades en cuanto principio que operativiza la justicia, máxime en una sociedad que requiere cerrar las brechas sociales para construir la paz y consolidar así el Estado Social de Derecho.

En cuanto a las debilidades o carencias de los textos escudriñados, sobresale una visión que se podría considerar apologética, sobre todo, en el primer apartado. En el segundo, se encuentran varios trabajos que carecen de metodologías específicas, lo cual genera miradas que resultan muy subjetivas sobre el objeto de análisis o que, por esta misma razón, no logran mayor profundidad epistémica. De igual manera, se encontró un trabajo con un énfasis meramente cuantitativo que resulta insuficiente a la hora explicar resultados sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Se identificaron, además, datos estadísticos desactualizados sobre la cobertura en educación, lo que seguramente terminaría por viciar los resultados presentados. Otro hallazgo importante tiene que ver con la amplitud del estudio a la hora de contemplar resultados nacionales, pues estos trabajos se centran en Bogotá o únicamente llegan a abordar algunas áreas metropolitanas, lo cual deja por fuera a la mayoría de la población colombiana y genera una mirada centralista e insuficiente de los procesos estudiados.

Como se puede observar, luego de este breve recorrido por los diversos trabajos que componen los dos apartados identificados, la mayoría de las obras coincide en la necesidad de estudiar al ICETEX por su notable importancia para el país y la región. Puesto que se describe como una institución que a partir de su funcionamiento abre el camino a la equidad en el acceso de los colombianos a la educación superior, se entiende como un iniciador e impulsador del sistema de créditos en América Latina. No obstante, el balance deja en evidencia que esta importante entidad no cuenta con una historia institucional, más allá de la publicación de algunos fragmentos de su memoria corporativa, por lo cual queda más que justificada la necesidad de atender a este vacío historiográfico teniendo en cuenta los diversos resultados que reúne el presente capítulo.



## Referencias

- Acevedo, S., Zuluaga, F. y Jaramillo, A. (2008). Determinantes de la demanda por educación superior en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 11(1), 61-103. <https://cutt.ly/9AZID9l>
- Blanco, J. (2014). Educación superior, crédito educativo y equidad en Colombia 1992-2011. *Diálogo de Saberes*, (40), 139-155. <https://cutt.ly/rAZIZU7>
- Cañón, C. A. (2018). *Diseño de un modelo de gestión del cambio para la Vicepresidencia de Operaciones y Tecnología VOT del ICETEX* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional Universidad Externado. <https://cutt.ly/BAZI27l>
- Cerdán-Infantes, P. y Blom, A. (2007). Apoyando a estudiantes de familias de bajos ingresos a acceder a la educación superior. *En Breve*, (100). <https://cutt.ly/vAZPi5f>
- Cruz, E., Mora Mora, J. J. y Osorio Medina, P. (1991). *Análisis de forma y contenido de los plegables institucionales de ICETEX, regional Valle del Cauca y sondeo de opinión entre sus lectores* [tesis de grado, Corporación Universitaria Autónoma de Occidente]. Repositorio institucional de la Uniautónoma. <https://cutt.ly/DAZPReY>
- Eusse, G. (1981). La migración de profesionales y el empleo en el exterior. *Revista Colombiana de Educación*, (7). <https://doi.org/10.17227/01203916.5057>
- Figuerola, W. J., Ochoa Torres, D. M. y Fontecha, F. G. (2016). *Propuesta de la estructura de fiducia para el manejo de los recursos financieros de los fondos de administración del ICETEX* [tesis de especialización, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio institucional UGC. <https://cutt.ly/oAZP2by>
- Flórez, J. D. (2011). *Guía metodológica para la investigación de historias institucionales*. Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá.
- ICETEX. (1959). *Informe de las labores desarrolladas. Octubre 22, 1952 - octubre 22, 1959*. ICETEX.
- ICETEX. (1969). *El crédito educativo en América Latina*. Imprenta Nacional.
- ICETEX. (1975). *Recursos y requerimientos de personal de alto nivel: Colombia 1964-1975, implicaciones en la política educativa y económica*. ICETEX.
- ICETEX. (1982). *Informe de labores 1981*. ICETEX.
- ICETEX. (1983). *Aportes para el desarrollo regional*. ICETEX.
- ICETEX. (1984). *Aportes para el desarrollo regional*. ICETEX.
- ICETEX. (1990). *Discursos pronunciados por el director general Doctor José Luis Acero Jordán*. ICETEX.
- ICETEX. (2004). *Medición del impacto del crédito educativo ACCES en la cobertura, la permanencia y el desempeño académico en la educación superior en Colombia*. ICETEX.
- ICETEX. (2011-2012). *Revista Educación & Desarrollo*, (3). <https://cutt.ly/MAZAGOU>
- ICETEX. (s. f.). *Así nació el primer instituto de crédito educativo*. ICETEX.
- López, H. A. (2012). El mercado laboral colombiano: tendencias de largo plazo. En L. E. Arango Thomas y F. A. Hamann Salcedo (Eds.), *El mercado de trabajo en Colombia: hechos, tendencias e instituciones* (pp. 81-118). Banco de la República. <https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/6564>
- Mayorquin, E. L. y Celis, J. C. (2020). *Propuesta de disminución de PQRS ICETEX* [tesis de especialización, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Externado. <https://cutt.ly/DAZSi6Z>

- Ministerio de Educación Nacional e ICETEX. (1976). *Selectividad del sistema universitario colombiano. Papel del crédito educativo*. ICETEX.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (1962). El ICETEX: una iniciativa colombiana. *Revista de Educación*, (146), 133-135. <https://cutt.ly/eAZSnTP>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2015). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/XSDyhZ3>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Departamento Nacional de Planeación. (DNP). (1971). *Estrategia y mecanismos para la ejecución de la política educativa*. <https://cutt.ly/LAZSkbc>
- Muñoz, G. M. y Segovia, G. A. (1983). *Análisis de la utilización del crédito educativo del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) por los estudiantes de las universidades privadas del sector de la Candelaria de Bogotá en el año 1981* [tesis de grado, Universidad de La Salle]. Repositorio institucional de Unisalle. <https://cutt.ly/2AZS7oZ>
- Ocampo, J. (2002). Gabriel Betancurt Mejía, el gran reformador de la educación colombiana en el siglo xx. *Historia de la Educación Colombiana*, 5(5), 63-91. <https://cutt.ly/CAZDyDf>
- Ortiz, U. (2016, 1 de noviembre). ICETEX perdió su función social. *El Espectador*. <https://cutt.ly/ZAZDsko>
- Palacios, A. (1976). *A Cost-Benefit Analysis of a National Student Loan Program ICETEX*. The Florida State University Press.
- Parra, R. y Jaramillo, B. (1985). *La educación superior en Colombia*. CRESALC/UNESCO. <https://cutt.ly/fAZDckm>
- Pérez, A. (2018). *Del crédito ACCES al crédito de largo plazo "Tú Eliges"* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Externado. <https://cutt.ly/vAZIpS4>
- Reyes, C. J. (2010). *Gabriel Betancur Mejía. Un educador con visión mundial*. ICETEX.
- Salazar, M. (2013). *Un recuento de dos décadas. El papel de Colciencias en la formación de recursos humanos de alto nivel*. Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. <https://cutt.ly/MAZDRTT>
- Salazar, N., Mesa, C. y Correa, C. (2016). *Financiación de la educación superior a través del ICETEX: estimación de necesidades de recursos a futuro y propuestas de mecanismos de fondeo*. Fedesarrollo. <https://cutt.ly/8AG2>
- Universidad de los Andes. (2014). *Determinantes de la deserción. Informe mensual sobre el soporte técnico y avance del contrato para garantizar la alimentación, consolidación, validación y uso de la información del SPADIES*. <https://cutt.ly/bAZDJHR>
- Varón, M. (2019). *Educación en Colombia: ¿negocio o derecho? Un análisis desde el crédito ICETEX* [tesis de pregrado, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Externado. <https://cutt.ly/OAZD93t>
- Villamizar, J. (1970). *Compendio de normas legales sobre naturaleza, funciones y servicios del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior*. ICETEX.





## Evolución normativa del ICETEX: garantizando la educación superior colombiana

---

ICETEX's Normative Evolution:  
Guaranteeing Higher Education in Colombia



## Resumen

La educación es un derecho y un servicio público esencial; además, contribuye de manera significativa al desarrollo de las sociedades y a su progreso económico, pero sus aportes dependen en gran medida de la cobertura, la calidad y la inclusión de sus sistemas educativos. El objetivo del presente capítulo es evidenciar la evolución normativa de la educación superior en Colombia, con el fin de hacer evidentes las contribuciones del ICETEX al derecho a la educación por medio de la contratación para el otorgamiento de créditos y fondos que financien la educación superior. A partir de un enfoque cualitativo, se determina el marco normativo y jurisprudencial desde una perspectiva nacional e internacional que fundamenta la educación como un servicio público esencial. Luego, se caracterizan los diferentes tipos de fondos y créditos del ICETEX y se analiza su impacto frente a los grupos poblacionales minoritarios. Así mismo, se examinan los planes de desarrollo entre el 2000 y el 2022, con la intención de identificar los enfoques de cada Gobierno y los cambios planteados tanto en la estructura de la educación superior como en el ICETEX.

**Palabras clave:** derecho a la educación, educación superior, evolución, ICETEX.

## Abstract

Education is a right and an essential public service that contributes significantly to the development of societies and their economic progress, but its contributions depend to a large extent on the coverage, quality and inclusion of their educational systems. The objective of this chapter is to show the normative evolution of higher education in Colombia, in order to present the contributions of the ICETEX to the right to education by means of contracting for the granting of credits and funds to finance higher education. From a qualitative approach, the normative and jurisprudential framework is determined from a national and international perspective, which establishes education as an essential public service. Then, the different types of funds and credits of the institute are characterized, analyzing their impact on minority population groups. It also examines the development plans between 2000 and 2022 to identify the approaches of each government proposing changes to the structure of higher education, as well as ICETEX.

**Keywords:** Higher education, ICETEX, right to education, evolution.



Eduardo Andrés Calderón Marengo  
Camilo Andrés Garzón Correa  
Melisa López Hernández  
Óscar Yesid Céspedes Gutiérrez

## Introducción<sup>1</sup>

La oferta de la educación superior en Colombia no puede cubrir toda la demanda, en especial por problemas económicos de las personas interesadas en acceder al sistema educativo; pero esto no solo se presenta en Colombia, es un fenómeno mundial. Por otro lado, es claro que, a mayor nivel de educa-

ción, se reduce la pobreza y la desigualdad, se mejoran los indicadores de salud y se posibilita el acceso a un trabajo decente para una mejor calidad de vida (UNESCO, 2020).

La transformación de la educación colombiana toma un giro a partir de los años cincuenta debido al crecimiento económico y demográfico del país, pero es a partir de los años noventa que se observan cambios significativos. El modelo estatal versa en el respaldo a la demanda de la educación superior mediante la promoción de una estrategia de crédito público cumpliendo con el acceso y

---

<sup>1</sup> Los autores agradecen a la auxiliar de investigación Liyei Mairena Misas Quiñonez, estudiante de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá, por los aportes realizados a este capítulo para su adecuada culminación.

el derecho a la educación, todo desde fundamentos normativos y jurisprudenciales. Para ello, se creó el ICETEX, en busca de tener una entidad pública que respondiera con criterios sociales a dicha demanda y de impactar el contexto social, cultural y económico de sus mayores beneficiados: los jóvenes colombianos.

La educación superior, como asunto fundamental para el progreso social de Colombia, debe ser tenida en cuenta como un sistema integral en la articulación para el logro de objetivos de desarrollo sostenible. En ese sistema, la financiación tiene un rol central que requiere analizar cómo la norma colombiana ha dispuesto la regulación y cuál ha sido su recorrido para llegar a la actual normativa, en aras de garantizar el acceso a la educación de los nacionales. A tono con lo dicho, el objetivo del presente capítulo es evidenciar la evolución normativa de la educación superior en Colombia, con el fin de presentar la contribución del ICETEX y su acople a los contextos sociales del país.

En los últimos años —en especial, a partir de las movilizaciones de estudiantes, profesores y de la sociedad en general—, se han generado imaginarios que deben ser dimensionados y caracterizados en forma objetiva. Por ello, el ICETEX tiene el exigente y dinámico desafío de contribuir en forma coherente a las características y condiciones de los estudiantes que acceden y deben acceder a la educación superior. En este capítulo, se muestran los avances de la transformación del ICETEX que contribuyen a la construcción de proyectos de vida de miles de jóvenes aliviando situaciones de dificultades económicas.

Se ha adoptado el método de análisis-síntesis, con el fin de descomponer el objeto de investigación para luego sintetizar su contenido, y así evidenciar y analizar cada parte de la estructura de los mecanismos para el financiamiento de la educación superior en Colombia a través de la normatividad. Por lo tanto, se determinan las causas del origen de los créditos y fondos del ICETEX, identificando su evolución frente a los cambios sociales y económicos para el acceso a la educación superior que han originado fenómenos que no se han analizado de manera ecuánime. Por ende, primero se hace un recuento histórico normativo de la creación del instituto, teniendo en cuenta que la educación es un servicio público en Colombia, con el fin de realizar una caracterización de créditos y fondos que responden a un grupo poblacional determinado. Esto ha evolucionado en los planes de gobierno de los últimos años, que responden a diferentes criterios de educación que han influido en las políticas públicas sin perder de vista la Constitución Política de 1991, que establece que el Estado debe garantizar la educación. Así, se llega a una conclusión y se responde si el ICETEX se ha modificado y si sigue siendo funcional para garantizar el derecho a la educación.

### **El ICETEX como contratista: aspectos legales**

En un recuento histórico, a partir de la Ley 30 de 1992, la educación superior se constituyó en un servicio público cultural que, a la par con la Ley 142 de 1994, se focaliza en la intervención del Gobierno, con el fin de garantizar la calidad del bien objeto del servicio público y la ampliación permanente de la cobertura mediante sistemas que

compensen la insuficiencia de la capacidad de pago de los usuarios.

Las leyes y las políticas establecen el marco para lograr el acceso a la educación, estableciendo la normatividad para la correspondiente vigilancia y garantía de la consecución de los objetivos designados. Por lo tanto, el ICETEX, por medio del Decreto 2586 de 1950, nació bajo el nombre de Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior, con el enfoque de permitir a estudiantes de bajos ingresos la realización de estudios técnicos y especializaciones en el exterior. Fue reorganizado mediante el Decreto 3155 de 1968, en cuyo artículo 2 se indica que el objetivo del instituto es promover el desarrollo cultural de la nación, a través de préstamos y otras ayudas financieras, y funcionar como establecimiento público. En el 2005, sufrió una transformación mediante la Ley 1002 que lo convirtió en una entidad financiera de naturaleza especial, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio (Ley 1002 de 2005, art. 2), vinculada al Ministerio de Educación Nacional. Es decir, antes se regía mediante el derecho público y pasó al derecho privado, lo que marcó una enorme diferencia con el ICETEX concebido en 1968 (Herrera, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, frente a la educación como un servicio público, la Corte Constitucional, en Sentencia C-041 de 2003, ha sostenido que dicho servicio puede ser prestado por el Estado de manera directa o indirecta o por organizaciones del sector privado. El ICETEX es una entidad del Estado y, al mismo tiempo, es una entidad financiera de naturaleza especial. Su función princi-

pal es la de promover la educación superior a través del otorgamiento de créditos educativos, con recursos propios o de terceros, a la población con menores posibilidades económicas y buen desempeño académico. Así mismo, la entidad puede suscribir contratos destinados a financiar la educación y establecer convenios para crear fondos con otras entidades públicas y/o privadas.

En Colombia, las entidades del Estado están sometidas a distintos regímenes de contratación. La Ley 80 de 1993 no se aplica a todas las entidades del Estado; por el contrario, el artículo 32 de la Ley 80 de 1993 y los artículos 14 y 15 de la Ley 1150 de 2017 determinan que las entidades que compiten en los sectores económicos comerciales, industriales y financieros no se someten a los procedimientos establecidos en el Estatuto General de la Contratación Pública.

Valencia (2021) explica que para algunos casos específicos esto puede causar problemas de control administrativo, pues algunas entidades deberían aplicar de manera ordinaria los procedimientos establecidos en la Ley 80 de 1993, ya que sus contratos son similares o comunes a las entidades que sí están sometidas a dicho régimen. Sin embargo, es claro que, en el marco de la competencia del sector financiero, el ICETEX se somete a una regulación especial de contratación.

Por lo anterior, el Estatuto Financiero colombiano distingue diferentes tipos de entidades como “establecimientos bancarios, corporaciones financieras, corporaciones de ahorro y vivienda, compañías de financiamiento comercial y cooperativas financieras” (Ley 454 de 1988, art. 54), pero el ICETEX,

como entidad financiera especial, no encaja en estas clasificaciones. Por ende, el mismo Estatuto Financiero crea un apartado en el Capítulo x, artículo 277, especificando que el instituto se rige bajo el derecho privado, de modo que tiene la facultad de administrar directamente los fondos o celebrar contratos, es decir, tiene la potestad de hacer las actividades necesarias para el cumplimiento de su objeto social. La Corte Constitucional, mediante Sentencia C-350 de 2020, haciendo alusión al citado estatuto y al Decreto 662 de 2020, que creó un fondo especial de financiación de la educación superior para contrarrestar los efectos de la pandemia de la COVID-19, indicó que “estaba dentro de la potestad del Gobierno reglamentar la utilización de estos recursos sin necesidad de un marco legal habilitante”, es decir, el Gobierno nacional está autorizado para reglamentar la utilización de los recursos del ICETEX para los fines propios de crédito educativo según las necesidades del país, debido a su carácter público.

Ahora bien, frente a los requisitos que tienen los contratos de mutuo acuerdo o de financiación que suscribe el ICETEX con sus usuarios, lo primero que hay que tener en cuenta es que no existen disposiciones especiales para estos e inicialmente se someten a las reglas del mercado. Sin embargo, por su especial destinación, la Corte Constitucional en reiterada jurisprudencia, destacando la última sentencia al respecto (Sentencia T-343 de 2021), ha indicado que las reglas del crédito no pueden aplicarse sin tener en cuenta las condiciones especiales y de fuerza mayor que pueda tener el suscriptor del crédito, pues en ocasiones suceden hechos imprevisibles que impiden al estu-

dante continuar su formación y por ende el crédito no puede ser pagado.

En conclusión, las reglas frente a los créditos educativos se someten a las reglas propias de la línea. Sin embargo, estas reglas no pueden ser siempre aplicadas de forma rígida, pues el ICETEX, al ser una entidad de carácter público que cumple una función especial de la financiación de un derecho fundamental como lo es el acceso a la educación superior, debe tener especial consideración de los sujetos especiales con diversas necesidades.

### **Caracterización jurídica de créditos y fondos**

Tras establecer la facultad del ICETEX para celebrar contratos, es necesario revisar los mecanismos que ha desarrollado para el otorgamiento de créditos. De acuerdo con la vigente Ley 30 de 1992, el ICETEX tiene a su disposición el diseño de la política general de becas, ayudas y créditos para fomentar el acceso a la educación superior de los estudiantes de escasos recursos (Título v, Capítulo II, Ley 30 de 1992). Desde ese punto, se refuerzan los créditos y fondos.

Cuando se creó el ICETEX, se denominaban “préstamos estudiantiles”, luego en el 2002 nació el programa de crédito ACCES (Acceso Con Calidad a la Educación Superior), que operó regularmente entre el 2002 y el 2015, momento en el que se transformó en el crédito Tú Eliges. Los cambios se dieron principalmente en las condiciones para acceder al crédito, además de que acogieron más variedades socioeconómicas (ICETEX, 2018). El crédito Tú Eliges se reglamenta bajo el Acuerdo 025 de 2015, en el que se adopta el reglamento del crédito de ICETEX, y sus dife-

rentes líneas, requisitos y definición de términos, entre otras disposiciones, además de atender las estipulaciones de los estudiantes de comunidades de especial protección constitucional (tablas 1 y 2).

A partir de la Ley 1084 de 2006, el Estado fortaleció la educación superior en las zonas más apartadas donde estableció que el ICETEX debía crear una línea de crédito especial para la población, con el requisito de que los estudiantes debían ser admitidos por las instituciones de educación superior (IES), ya fueran públicas o privadas. Así tuvo origen el crédito CERES (Centros Regionales de Educación Superior), que le permitió más acceso a la educación superior a las personas de

dichas poblaciones apartadas, gracias a los aportes del Gobierno, de la sociedad civil y de la academia.

En la Ley 1547 de 2012, se reguló un beneficio para los estudiantes de pregrado de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, en el que se les concede un subsidio que equivale a los intereses generados del crédito escogido, además de condonar la deuda para aquellos estudiantes que cumplan con algunas de las siguientes características: 1) pertenecer al SISBEN, 2) obtener resultados sobresalientes en las Pruebas Saber Pro y 3) haber terminado los estudios en el tiempo correspondiente. A continuación, se presenta el marco normativo de los créditos especiales y los fondos.



**Tabla 1. Créditos especiales**

Créditos especiales	Regulación	Población
Talento Mi Territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley 872 de 2017</li> <li>• Decreto 1402 de 2017</li> </ul>	Población vulnerable de Buenaventura
Más Colombiano que Nunca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecido en el PND “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”</li> <li>• Focalizado en estudios virtuales con un costo de matrícula menor al de la modalidad presencial y opciones de condonación de hasta un cuarto del valor financiado</li> </ul>	Amazonas, Arauca, Caquetá, Chocó, Guainía, La Guajira, Putumayo, San Andrés y Providencia, Vaupés, Vichada, Nariño, Cauca, Cesar, Norte de Santander, Distrito Especial Industrial Portuario Biodiverso de Buenaventura

Fuente: elaboración propia con base en información de la página web del ICETEX.

**Tabla 2. Fondos especiales**

Fondos	Regulación	Población
Población víctimas del conflicto armado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 51 de la Ley 1448 de 2011</li> <li>• Art. 95 del Decreto Reglamentario 4800 de 2011</li> <li>• Art. 88 del Decreto 4633 de 2011</li> <li>• Art. 62 del Decreto 4634 de 2011</li> <li>• Art. 52 del Decreto 4635 de 2011</li> <li>• Decreto Nacional 3011 de 2013</li> </ul>	Víctimas del conflicto armado interno colombiano, incluidas en el Registro Único de Víctimas (RUV) o reconocidas como tales en los procesos de restitución de tierras o de Justicia y Paz
Comunidades indígenas “Álvaro Ulcué Chocué”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenio de cooperación interinstitucional suscrito el 16 de mayo de 1990 por el Ministerio de Gobierno</li> </ul>	Indígenas colombianos
Fondo población ROM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se constituye en el marco del contrato 1189 de 2015</li> </ul>	Población gitana o grupo ROM en el territorio colombiano

Fuente: elaboración propia con base en información de la página web del ICETEX.

## Líneas de créditos y fondos

El crédito educativo Tú Eliges, lanzado en el 2015 junto al Ministerio de Educación Nacional, ofrece diferentes modalidades de financiación para estudios de pregrado (estudios técnicos, tecnológicos o profesionales) y de posgrado (estudios en el país o en el exterior), y también para estudios en idiomas y programas de pasantías e investigación en

el exterior con cobertura financiera de la totalidad de la matrícula (figura 1).

Para pregrado, a corto plazo se paga la totalidad del crédito durante los estudios, y puede escogerse pago semestral o anual; a mediano plazo, hay alternativas para pagar el 30%, 40% o 60% del crédito durante los estudios y el restante 70%, 60% o 40%,



**Figura 1.** Modalidades crédito Tú Eliges (ICETEX).

Fuente: elaboración propia.



respectivamente, al finalizar; y a largo plazo, se paga el 0% o 25% durante los estudios, y al finalizar, el 100% o el 75% de la deuda, respectivamente. Este último mecanismo, a diferencia de los dos primeros, solo está dirigido a los estratos 1, 2 y 3. Cada línea, además, debe cumplirse con un puntaje mínimo entre 240 y 300 en las pruebas Saber 11.

En cuanto a los estudios de posgrado, existen las modalidades para estudios en el país o en el extranjero; si es a nivel nacional, se paga el 20% durante los estudios y al finalizar se puede disponer del doble de tiempo para el pago restante; si los estudios son en el exterior, solo se hace el pago luego de finalizar el programa académico, máximo en un periodo de cinco años. Por último, el crédito para idiomas, pasantías e investigación solo es posible si se realiza a nivel internacional y el pago se hace al finalizar los estudios.

Aparte del crédito Tú Eliges, existen créditos con líneas especiales, concentrados en poblaciones con protección constitucional (indígenas, víctimas, reinsertados y personas con discapacidad), y en regiones del país que, por sus condiciones sociales, culturales, geográficas y económicas, necesitan un interés especial para el fomento de y acceso a la educación superior, dando cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 13 de la Constitución Política.

Por otra parte, los fondos en administración se crearon como un recurso que el ICETEX lleva a cabo en conjunto con entes del orden nacional, regional o local para fortalecer el acceso a la educación superior priorizando a poblaciones o a territorios focalizados por

estas entidades que son constituyentes (financieras) de dichos fondos.

### **Diferencia entre créditos y fondos**

Los créditos y los fondos son mecanismos para el fortalecimiento de la educación superior en el país, y su diferencia radica en el origen de los aportes y en la comunidad a la que busca favorecer. Los créditos son convenios que establece el ICETEX para que cualquier ciudadano pueda acceder a una educación, ya sea técnica, pregrado, posgrado o cursos de idiomas a nivel nacional o internacional, los cuales son reembolsables y, dependiendo de la línea de crédito que elija el estudiante, el tiempo de pago, el modo y el porcentaje varían.

Por otro lado, los fondos son recursos económicos que administra el ICETEX y que provienen de entidades públicas o privadas, cuyo objetivo es apoyar o incentivar una comunidad específica para el acceso, la permanencia y la graduación correspondiente; cada fondo, dependiendo de sus características, ofrece créditos condonables para sus beneficiarios (figura 2).

### **Cambios en el ICETEX por medio de los Planes Nacionales de Desarrollo**

Es necesario abordar los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) ejecutados desde el 2002 hasta el 2022, ya que los avances más importantes en educación superior se han presentado desde esa fecha, “a raíz del fortalecimiento de las políticas de los últimos gobiernos” (Conpes 3872 de 2016, p. 8). Los cambios que se presentaron se van configurando también a causa de la Constitución Política, pero solo:

---

Hasta 1994 se emite la nueva Ley General de Educación, Ley 115 del 8 de febrero 1994, que señala las normas generales para regular el servicio público, el cual cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y la sociedad. (Avendaño *et al.*, 2017, p. 474)

---

De acuerdo con lo anterior, a través del PND 2002-2006, implementado por medio de la Ley 812 de 2003 y denominado “Hacia un Estado Comunitario”, el ICETEX “se enfocó en buscar nuevas fuentes de financiamiento para responder a la creciente demanda” (Colprensa, 2010, párr. 2) y creó la línea de crédito ACCES, que se constituyó para favorecer a estudiantes de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3; el periodo de pago era el doble del tiempo de duración de la carrera, es decir, si la carrera duraba cinco años, se podía pagar en diez años. Entre el 2002 y el 2006 se impulsó la transformación del ICETEX en una entidad de carácter financiero por medio de la Ley 1002 de 2005. La Corte Constitucional, en Sentencia C-101 de 2007, abordó la constitucionalidad de dicha transformación, indicando que “del cambio de naturaleza jurídica del ICETEX no se desprende que la entidad, ni en general que el Estado, vayan a dejar de atender el mandato constitucional que impone facilitar el acceso y la permanencia en la educación superior”, pues dicha modificación estaba orientada a darle mayor margen de competencia y maniobrabilidad al instituto al momento de otorgar créditos.

Durante el segundo periodo presidencial de Álvaro Uribe, el PND 2006-2010 se denominó “Estado Comunitario: Desarrollo para Todos”, implementado por la Ley 1151 de 2007. Dicha norma originó un subsidio para el sostenimiento durante el periodo de estudios y dispuso que parte del crédito se condonara cuando hubiera un buen rendimiento académico y la parte restante sería cancelada una vez el estudiante se graduara y en periodos largos de tiempo. En el gobierno de Juan Manuel Santos:

---

El Plan Nacional de Desarrollo para la vigencia 2014-2018 “Todos por un Nuevo País” reafirmó la importancia del ICETEX en el escenario de políticas educativas en Colombia y amplió su alcance del fomento de oportunidades de acceso a la educación Superior. (Pérez, 2018, p. 23)

---

Así, se buscó fomentar la pertinencia de la formación de capital humano bajo el enfoque de competencias, a través de la participación del sector privado, cajas de compensación y cooperativas en proyectos que consolidaran la oferta de educación superior. Después, durante la reelección de su gobierno, en el PND 2014-2018 “Todos por un Nuevo País” (Ley 1753 de 2015) se planteó el objetivo de ampliar y hacer más eficiente el acceso al crédito por parte de las IES, y permitió acceder a crédito de financiamiento para su desarrollo a través del ICETEX, el cual asumió las funciones del Fondo para el Desarrollo de la Educación Superior (FODESEP).

## COMUNIDADES INDÍGENAS

Prestación de servicios para la comunidad (trabajo comunitario) y culminación exitosa del programa financiado. **No requiere codeudor**

1

2

## ESTUDIOS EN EL MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL

Condonación del crédito por el 90% de su valor total al finalizar la carrera, cumpliendo con requisitos administrativos



4

### COMUNIDADES NEGRAS

Que el programa de estudios a realizar o que se esté realizando satisfaga una necesidad de la región y de las comunidades negras

3



### VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO

Cumplimiento de requisitos administrativos en las fechas estipuladas.

**Figura 2.** Fondos para comunidades con protección especial.

Fuente: elaboración propia con base en información de la página web del ICETEX.

A finales del 2014, se estableció como política nacional el programa Ser Pilo Paga, que consiste en otorgar créditos condonables a jóvenes de bajos recursos que hayan obtenido altos puntajes en las Pruebas Saber 11 que se presentan en el último año de bachillerato (Ramos y Parra, 2017).

Durante el 2015, el Gobierno nacional, en cabeza del ICETEX, lanzó la línea de crédito Tú Eliges que, a diferencia de las líneas ACCES que para estrato 3 cubría el 50% y para estratos 1 y 2 cubría “hasta el 75% del costo de la matrícula, cubre la totalidad de la matrícula, con la posibilidad de aplicar a un Fondo de Garantías que reemplaza el codeudor” (Conpes 3872 de 2016, p. 11). Esto hacía que hubiera diversas líneas de crédito para cada necesidad socioeconómica y sin recurrir a una entidad externa para conseguir el excedente. También, se sancionó la Ley 1911 de 2018 que estipuló el financiamiento contingente al ingreso modelo que se ha implementado en más de doce países, y que fue propuesto en el 2005 en la Universidad Nacional de Colombia, pero fue ratificado en el 2017. Por temas de sostenibilidad financiera no se implementó, pero al sancionarse el proyecto de ley del Presupuesto General de la Nación 2022, se revivió este modelo.

En el actual gobierno del presidente Iván Duque, el PND 2018-2022 “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad” (Ley 1955 de 2019) constituyó el programa Generación E, en reemplazo del programa Ser Pilo Paga. Esto se debió a la problemática de que no se instauró para “crear un mayor número de plazas para que los estudiantes de bajos ingresos puedan acceder, ni tampoco para funcionamiento de las universidades públicas”. Por

consiguiente, Generación E busca beneficiar cuatro veces más estudiantes con casi la misma inversión que el programa precedente (Correa, 2020, p. 113).

Pese a los diferentes enfoques, el Estado colombiano no tiene la suficiente capacidad para garantizar el acceso general a este nivel educativo (ni ningún país con condiciones en que la oferta sea inferior a la demanda por las brechas económicas). Por lo tanto, se convierte en una problemática social que se ha incorporado como factor clave de las agendas de gobierno. En consecuencia, los créditos y fondos educativos se han efectuado como política pública destinados al fomento de la población con menores posibilidades económicas para seguir ampliando la cobertura del acceso a la educación.

### **El ICETEX y el fomento del crédito educativo desde la perspectiva constitucional**

Para el cumplimiento de lo anterior, es factible identificar varias normas que regulan el tema de la educación en sus distintos niveles en Colombia. El artículo 69 de la Constitución Política es el encargado de darle un marco constitucional al propósito del ICETEX. En efecto, la norma en mención señala que: “El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior”. Este es el asidero constitucional en el que se sustenta la gestión y la razón de ser del instituto.

Este precepto constitucional, de proporcionar productos financieros educativos a través de líneas de crédito y fondos para el acceso a y la permanencia en la educación superior, está en consonancia con los denominados propó-

sitos del Estado. Ahora bien, la educación se cataloga como uno de los más prístinos derechos económicos, sociales y culturales de toda persona. De igual forma, es vista como un servicio público que tiene una connotada función social, puesto que con la educación se pretende, al mismo tiempo, el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Por consiguiente, el nivel de desarrollo económico y de satisfacción de necesidades de una sociedad está directamente relacionado con el nivel de cualificación de sus ciudadanos. Entonces, le corresponde al Estado asegurar las condiciones necesarias para el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo (Constitución Política de Colombia de 1991, art. 67).

En este sentido, claramente, el modelo estatal de fomento opta por un financiamiento centrado en la demanda. Parece ser una estrategia que difícilmente va a cambiar, pero que no ha sido aceptada en el interior de la sociedad colombiana, en particular para los sectores estudiantiles y académicos, que cuestionan su eficacia como instrumento de transformación social. Sin embargo, existen numerosos estudios que indican que la educación pública gratuita para todas las personas de un Estado beneficia solo a las personas de mayores recursos (Chapman, 2006; Sanyal y Johnstone, 2011; Ruff *et al.*, 2020).

Es plausible identificar un catálogo de derechos de primera generación, fundamentales, categorizados como civiles y políticos, que conforman una primera triada, llevando a un análisis del rol del ICETEX de cara al fomento del acceso a la educación superior, la per-

manencia dentro del sistema educativo, el impulso a estudiantes de escasos recursos, particularmente minorías y sectores de la población que requieren algún tipo de enfoque diferencial. Todo con el fin de garantizar, más que una igualdad formal frente al derecho a la educación, una igualdad material que permita superar las marcadas diferencias económicas y las barreras de acceso que históricamente han permanecido incólumes e incluso invisibilizadas en la sociedad colombiana.

Otro análisis se puede esgrimir a partir de uno de los derechos constitucionales más preponderantes a la hora de examinar el modelo de financiación a la educación superior en Colombia: la libertad, el libre albedrío. Al respecto, la Carta Política instituye que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, que recibirán la misma protección y trato de las autoridades, y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades (Constitución Política de Colombia de 1991, art. 13). Ese derecho a la igualdad no siempre se concreta en el acceso a la educación superior o en la permanencia en ella, debido a las desigualdades estructurales que como lastre arrastra el país, de manera que allí es donde el instituto juega un rol central en el fomento.

En el mismo orden del discurso, la Carta Política consagra el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad, sin más dilaciones o limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico (Constitución Política de Colombia de 1991, art. 16). Por último, estos dos artículos (13 y 16) se complementan con el derecho fundamental a que las personas escojan libremente sus profesiones u oficios (Constitución Política de Colombia de 1991, art. 26).

En ese sentido, el ICETEX es un aliado estratégico del ciudadano en su proyecto de vida.

En efecto, el sistema liberal económico y político parte de la premisa de que el Estado no debe intervenir en el interior de la sociedad, ni en la autodeterminación de los individuos, de modo que se constriña el derecho a la libertad. Como corolario, al teorizar sobre el fomento de la educación superior como mandato constitucional, se debe incluir también un análisis desde el derecho a la libertad.

De esta manera, en el enfoque constitucional, el propósito del ICETEX es proporcionar las herramientas financieras y de apalancamiento económico necesarias para que la persona pueda escoger la mejor alternativa de formación según su voluntad libre, es decir, la mejor opción de vida. Así lo consideró el ideólogo y fundador del ICETEX, Gabriel Betancourt Mejía, como objetivo de esta institución, primera en otorgar créditos educativos en el mundo (Ocampo, 2002).

Otra dimensión que enriquece el análisis es abordar la constitucionalización del fomento al acceso a y la permanencia en la educación superior, con un enfoque de derecho comparado. Desde esta metodología, es posible vislumbrar algunos ejemplos ilustrativos; verbigracia, la Constitución costarricense establece que el Estado facilitará la prosecución de estudios superiores a las personas que carezcan de recursos pecuniarios mediante el sistema de fomento estableciendo becas y auxilios a cargo del ministerio correspondiente o por medio un organismo que desarrolle la ley (Constitución Política de Costa Rica de 1949, art. 78).

Se observa cómo la Constitución costarricense prevé la existencia de un ente especial encargado del fomento; en contraste, en Colombia el depositario de esta obligación constitucional es el ICETEX, una entidad financiera de naturaleza especial con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio vinculado al Ministerio de Educación Nacional (Ley 1002 de 2005, art.1).

La norma establece claramente que el ICETEX tiene un objeto especial que, en la realidad, lo aleja del sistema financiero tradicional del sector privado, porque a diferencia de este, el ICETEX impulsa la educación superior priorizando a las poblaciones de bajos recursos económicos y alto mérito académico, independientemente de su estrato, para que accedan a diversos mecanismos financieros y haya un mayor acceso a y permanencia en la educación superior (Ley 1002 de 2005, art. 2).

De otra parte, la Carta Política impone que prevalezcan en el orden interno los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso que reconocen derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción (Constitución Política de Colombia de 1991, art. 26); es decir que estos instrumentos hacen parte de las normas *ius-fundamentales* de Colombia.

Existen muchas normas de derecho internacional público que abordan el tema del fomento y apalancamiento financiero de los estudiantes. Esta figura implica que forman parte del bloque de constitucionalidad y, por lo mismo, no solo sirven como parámetros de validez constitucional de los preceptos legales, sino que también tienen fuerza vinculante (Sentencia C-401 de 2005).

En este orden de ideas, se destaca el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), conocidos en el constitucionalismo como “derechos de tercera generación” y que tienen un carácter programático. Dicho pacto preconiza que la “enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1966, art. 13).

Este cuerpo normativo internacional se refiere de forma expresa al fomento del acceso a y la permanencia en la educación superior, aunque muchos otros instrumentos que tratan el tema educativo se refieren al fomento de manera implícita. Por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (ONU, 1948, art. 26).

## **Jurisprudencia sobre el derecho a la educación y el ICETEX**

En esta sección, se expondrán brevemente algunos aspectos relevantes de la jurisprudencia constitucional a propósito del derecho a la educación superior. Así mismo, serán analizadas las principales subreglas<sup>2</sup>

---

2 En materia constitucional, el término *subregla* hace referencia a la regla construida jurisprudencialmente para solucionar un caso en concreto y que puede ser aplicada en decisiones posteriores en las que los elementos fácticos sean sustancialmente análogos. En este sentido, dicha subregla implica las condiciones de aplicación de normas y principios constitucionales en la decisión del juez. Sobre el tema, ver: Aclaración de voto a la Sentencia C-1195 de 2001 y López (2006).

establecidas por la Corte Constitucional en relación con el ICETEX y sus obligaciones en materia de derechos fundamentales.

## **La educación en cuanto derecho fundamental**

En el artículo 67 de la Constitución Política, la educación es definida como un derecho y un servicio público. En cuanto derecho, se encuentra determinada, por un lado, en el vínculo entre la norma jurídica que la consagra y las obligaciones de garantía a cargo del Estado, de la sociedad, de la familia y del educando; y, por otro, en la posición jurídica de exigencia de la obligación (Arango, 2005). Igualmente, y por su nivel de relevancia, el derecho a la educación se beneficia de garantías reforzadas para su protección, como la acción de tutela.

Al ser un servicio público, el Estado se encuentra en la obligación de garantizar su prestación eficiente a todos los habitantes del territorio nacional (Constitución Política de Colombia de 1991, art. 365). Las obligaciones del Estado se concretizan, entonces, en diversos aspectos: la gratuidad, la calidad, el cubrimiento, el aseguramiento de las condiciones para el acceso y la permanencia, la financiación, la garantía a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, la formación moral intelectual y física de los educandos, la profesionalización y la dignificación de la actividad docente (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, p. 76).

En un comienzo, se consideró que el acceso a y la permanencia en el sistema educativo eran los únicos elementos configurativos del núcleo esencial del derecho fundamental a la educación. Sin embargo, a partir de la



Observación General Número 13 del Comité DESC de la ONU se admitió que la educación tiene cuatro componentes estructurales e interrelacionados: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad (Sentencia T-122 de 2018).

La disponibilidad se refiere a la exigencia de un sistema educativo que cuente con instituciones y programas de enseñanza suficientes. Dicho componente implica instalaciones adecuadas y un cuerpo docente idóneo y suficiente. De acuerdo con la Corte Constitucional, la disponibilidad comprende: “i) la obligación estatal de crear y financiar instituciones educativas; ii) la libertad de los particulares para fundar dichos establecimientos, y iii) la inversión en recursos humanos y físicos para la prestación del servicio” (Sentencia T-743 de 2013).

Por su parte, la accesibilidad significa que los establecimientos y los programas de en-

señanza deben estar al alcance de todos, en igualdad de oportunidades y sin discriminación, especialmente, de los grupos más vulnerables (Blanco, 2021). La adaptabilidad, en el sistema educativo, implica que el Estado está en la obligación de tomar las medidas necesarias para asegurar a los estudiantes su permanencia, y se debe tener en cuenta el contexto social y cultural en los cuales se desenvuelven (Sentencia T-743 de 2013). Por último, la aceptabilidad significa que la forma y el contenido de la educación, comprendidos por los programas de estudio y los métodos pedagógicos, deben de ser aceptables, es decir, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad (ONU, 1999; Sentencia T-743 de 2013).

La educación superior tiene, igualmente, un doble carácter: es un derecho fundamental y una obligación progresiva. En cuanto derecho:

---

i) Es fundamental y autónomo del que gozan todas las personas; ii) es necesario para la efectividad de la cláusula general de igualdad; iii) permite el desarrollo integral de las personas y la realización de sus demás derechos, entre ellos a la vida digna, a la participación, al libre desarrollo de la personalidad, a la cultura, a la escogencia de profesión u oficio, a la igualdad de oportunidades y al trabajo; iv) guarda íntima conexión con la dignidad humana; v) resulta indispensable para la equidad y la cohesión social; vi) faculta a su titular para reclamar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, y vii) es un derecho/deber que genera obligaciones recíprocas entre todos los actores del proceso educativo. (Sentencia T-343 de 2021)

---

Como obligación progresiva, la educación se encuentra definida por:

---

i) La obligación del Estado de adoptar medidas, en un plazo razonable, para lograr una mayor realización del derecho, de manera que la simple actitud pasiva de este se opone al principio en mención (aquí encontramos la obligación del Estado de procurar el acceso progresivo de las personas a las universidades, mediante la adopción de ciertas estrategias, dentro de las cuales encontramos facilitar mecanismos financieros que hagan posible el acceso de las personas a la educación superior, así como la garantía de que progresivamente el nivel de cupos disponibles para el acceso al servicio se vaya ampliando); ii) no imponer barreras injustificadas sobre determinados grupos vulnerables, y iii) la prohibición de adoptar medidas regresivas para la eficacia del derecho concernido. (Sentencia T-013 de 1017)

---

Comentado lo anterior, es preciso enunciar que la educación superior en Colombia es definitivamente un derecho fundamental con carácter progresivo y flexible, que admite diferentes modalidades de ejecución. Al encontrarse respaldado por la Carta Política y la jurisprudencia de las altas cortes, el ICETEX tiene una responsabilidad plena de garantizar el mandato constitucional y jurisprudencial, lo que refrenda la existencia de los programas de créditos y fondos comentados, aunque no es un secreto que estos necesitan revisión para garantizar un mayor acceso a estudiantes de escasos recursos.

## Conclusiones

Los Estados modernos, sobre todo los que se declaran como un modelo social de derecho,

tienen la obligación de garantizar el acceso a la educación superior. En el contexto colombiano, conforme a la jurisprudencia de la Corte Constitucional, dicho acceso garantiza equidad de oportunidades para las personas. El Estado colombiano, en los años cincuenta, apostó a garantizar un mayor acceso a la educación, a través de la creación del ICETEX; no obstante, fue solo hasta 1991, cuando se consagró a la educación como un derecho fundamental, que se aplicaron políticas más contundentes para garantizar este derecho.

Así las cosas, el ICETEX ha creado líneas de créditos y fondos para las personas que quieren ingresar a la educación superior, todos ellos amparados en las normas y la jurisprudencia colombianas. Cada Gobierno ha asumido compromisos a través de sus PND para favorecer a la mayor parte de la población, atendiendo distintas necesidades según los contextos e involucrando a personas que por mucho tiempo no han sido favorecidas.

Las altas cortes han sido imperativas mediante sus pronunciamientos para fijar una única hoja de ruta y cumplir con el mandato constitucional. Sin embargo, las realidades económicas y sociales han sido determinantes para frenar el acceso eficiente. Si bien puede indicarse que el recorrido normativo que hizo esta investigación demostró que existen mecanismos que pueden resultar eficaces, pero que no han sido implementados en su totalidad, es necesario procurar una revisión del sistema para beneficiar a las personas de menos recursos y ser coherentes con las disposiciones constitucionales. Además, habrá que revisar la importancia que implica el rol de las universidades y la sociedad civil.

## Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Legis. <https://cutt.ly/bAZZEqB>
- Asamblea Nacional Constituyente de Costa Rica. (1949). *Constitución Política de Costa Rica*. <https://cutt.ly/aAZZKjd>
- Avendaño, W. R., Paz Montes, L. S. y Rueda Vera, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(79), 467-480. <https://doi.org/10.37960/revista.v22i79.23034>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *El derecho a la educación en Bogotá en la perspectiva de los desafíos de segunda generación: sostenibilidad de la política y de las acciones educativas distritales*. Secretaría de Educación. <https://cutt.ly/yAZKpvc>
- Arango, R. (2005). *El concepto de los derechos sociales fundamentales*. Legis.
- Blanco, C. (2021). El derecho a la educación en el sistema constitucional colombiano. *Campus de los Derechos*. <https://cutt.ly/VAZKYRf>
- Chapman, B. (2006). Income Contingent Loans for Higher Education: International Reforms. En E. Hanushek y F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education. Volume 2* (pp. 1435-1503). [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02025-3](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02025-3)
- Colprensa. (2010, 8 de julio). En 60 años, ICETEX ha beneficiado a más de 3 millones y medio de colombianos. *El Universal*. <https://cutt.ly/QAZLj7a>
- Congreso Constituyente de México. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://cutt.ly/HAZZQf8>
- Congreso de la República de Colombia. (1992, 28 de diciembre). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diario Oficial n.º 40.700. <https://cutt.ly/CAZLPsM>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial n.º 41.214. <https://cutt.ly/HAZLQQF>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 11 de julio). *Ley 142 de 1994. Por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 41.433. <https://cutt.ly/GAZLHjp>
- Congreso de la República de Colombia. (2005, 30 de diciembre). *Ley 1002 de 2005. Por la cual se transforma el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, Mariano Ospina Pérez, ICETEX, en una entidad financiera de naturaleza especial y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 46.137. <https://cutt.ly/TAZLLj3>
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 4 de agosto). *Ley 1084 de 2006. Por medio de la cual el Estado fortalece la educación superior en las zonas apartadas y de difícil acceso*. Diario Oficial n.º 46.350. <https://cutt.ly/mAZL8QJ>
- Congreso de la República de Colombia. (2012, 5 de julio). *Ley 1547 de 2012. Por la cual se otorgan beneficios a estudiantes de pregrado, con la calidad de estudiantes a partir de la vigencia de esta ley, de estratos socioeconómicos 1, 2 o 3 y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 48.482. <https://cutt.ly/CAZL79X>

- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (Conpes). (2016, 12 de noviembre). *Documento 3872. Concepto favorable a la nación para otorgar garantía al instituto colombiano de crédito educativo y estudios en el exterior "ICETEX" para contratar operaciones de crédito público externo con la banca multilateral hasta por la suma de USD 320 millones, o su equivalente en otras monedas, destinadas a financiar parcialmente el programa de acceso y calidad de la educación superior "PACES"*. <https://cutt.ly/oAZZybH>
- Correa, J. K. (2020). Acceso con equidad a la educación superior en Colombia. Una comparación analítica entre Ser Pilo Paga y Generación E. En J. J. Estrada (Ed.), *Seguimiento y análisis de políticas públicas en Colombia 2020* (pp. 103-133). <https://cutt.ly/hAZXPZK>
- Corte Constitucional de Colombia. (2005, 14 de abril). *Sentencia C-401 de 2005* (M.P. Manuel José Cepeda). <https://cutt.ly/tAZCLNn>
- Corte Constitucional de Colombia. (2013, 23 de octubre). *Sentencia T-743 de 2013* (M.P. Luis Ernesto Vargas Silva). <https://cutt.ly/SAZX42r>
- Corte Constitucional de Colombia. (2017, 20 de enero). *Sentencia T-013 de 2017* (M.P. Alberto Rojas Ríos). <https://cutt.ly/OAZCf7n>
- Corte Constitucional de Colombia. (2018, 9 de abril). *Sentencia T-122 de 2018* (M.P. Carlos Bernal Pulido). <https://cutt.ly/RAZX1lR>
- Corte Constitucional de Colombia. (2019, 1 de marzo). *Sentencia T-091 de 2019* (M.P. Alejandro Linares Cantillo). <https://cutt.ly/oAZClel>
- Corte Constitucional de Colombia. (2020, 26 de agosto). *Sentencia C-350 de 2020*. (M.P. Antonio José Lizarazo Ocampo). <https://cutt.ly/gAZCmMj>
- Corte Constitucional de Colombia. (2021, 11 de octubre). *Sentencia T-343 de 2021* (M.P. Gloria Stella Ortiz Delgado). <https://cutt.ly/AAZCPmj>
- Herrera, J. D. (2019). Las reformas administrativas de 1968 y 2005 del ICETEX: análisis en perspectiva comparada. *Revista de Estudiantes de Ciencia Política*, (13-14), 144-155. <https://cutt.ly/1AZXf8f>
- Herrera, M. C., Infante Acevedo, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómaditas (Col.)*, (20), 76-84. <https://cutt.ly/4AZMVAD>
- López, D. (2006). *El derecho de los jueces*. Legis.
- Ocampo López, J. (2002). Gabriel Betancurt Mejía, el gran reformador de la educación colombiana en el siglo xx. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 5(5), 63-91. <https://cutt.ly/FAZ1f5t>
- Organización de Estados Americanos. (OEA). (1948). *Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre*. <https://cutt.ly/4AZ1RkH>
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU. <https://cutt.ly/cAZ12We>
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. ONU. <https://cutt.ly/qAZ1348>
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. ONU. <https://cutt.ly/lAZ15Bf>

- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (1999). *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones generales 13: el derecho a la educación*. ONU. <https://cutt.ly/OAZ1Nlc>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. América Latina y el Caribe: inclusión y educación para todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://cutt.ly/PAZ1L8W>
- Pérez, H. (2018). *Del crédito ACCES al crédito de largo plazo "Tú eliges"* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Externado. <https://cutt.ly/8A8oir8>
- Presidencia de la Republica de Colombia. (1968, 26 de diciembre). *Decreto 3155 de 1968. Por el cual se reorganiza el Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior*. <https://cutt.ly/LA8oQoz>
- Ramos, Y. y Parra, A. (2017). Programa "Ser pilo paga" en el marco de la educación superior en Colombia. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 8(14), 1-18. <https://cutt.ly/BA8oDGM>
- Ruff, C., Ruiz Toledo, M., Matheu Pérez, A. y Juica Martínez, P. (2020). Análisis de las políticas de financiamiento mixto en educación superior y sus efectos en la movilidad social y en la investigación: el caso de Chile. *Gestión y Política Pública*, 29(2), 413. <https://doi.org/10.29265/gypp.v29i2.779>
- Sanyal, B. C. y Johnstone, D. B. (2011). International Trends in the Public and Private Financing of Higher Education. *Prospects*, 41, 157-175. <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-011-9180-z>
- Valencia, D. C. (2021). La Constitución de 1991 y la contratación estatal. Visiones conflictivas y deficiencias en el diseño del Estado. *Estudios de Derecho (Medellín)*, 78(172), 175-196. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v78n172a07>







# 9.

El crédito educativo y sus necesarias transformaciones

---

Educational Credit and its Necessary Transformations



## Resumen

En el marco de la evaluación de los resultados y la percepción sobre el accionar del ICETEX en sus setenta años de funcionamiento, ha surgido la pregunta sobre los procesos de mejoramiento y cambio que ha tenido la entidad. En este capítulo, producto de una revisión documental sistemática, las reflexiones se enfocan en la manera como las entidades de crédito educativo construyen sus mecanismos y orientan sus procesos en el aseguramiento de la calidad. Para ello, se toman como referentes experiencias internacionales, el mismo accionar del ICETEX y sus propuestas de mejora. La revisión documental es el punto de partida para posteriores acercamientos a la problemática, que serán objeto de futuras publicaciones, y de esta forma, a través de métodos e instrumentos empíricos posteriores, se abordan las prácticas del ICETEX y se sopesa la valoración que de ellas hacen los usuarios y las personas interesadas en la temática, con base en esta primera reflexión teórica que funge un papel orientador. Dado que el ICETEX y la reflexión sobre el crédito educativo han sido parte del debate público en múltiples ocasiones, este capítulo toma como eje de discusión la preocupación de la entidad por actualizarse y responder a las dinámicas sociales de la sociedad contemporánea.

**Palabras clave:** calidad de la educación, crédito educativo, enseñanza superior, mejoramiento.

## Abstract

Within the framework of the evaluation of the results and the perception of the actions of ICETEX in seventy years of operation, the question about the improvement and change processes that the organization has had has arisen. In this chapter, the reflections focus on the way in which educational credit institutions build their mechanisms and guide their processes in quality assurance. To achieve that objective, international experiences are taken as references, and ICETEX's actions and proposals for improvement are analyzed. The documentary review is the starting point for subsequent approaches to the problem, and in this way, through empirical methods and instruments, it reviews the ICETEX practices and weigh the assessment that users and people interested in the subject make of them. This institution and the reflection on educational credit have been part of the public debate on multiple occasions. Also topics for discussion in this chapter are the organization's concern to update itself and respond to the social dynamics of contemporary society.

**Keywords:** Educational credit, higher education, improvement, quality of education.



Adry Liliana Manrique Lagos  
Marcos Fabián Herrera  
Manuel Medardo Montero Cádiz

## Introducción

La investigación “Análisis y evaluación de impacto del ICETEX como institución para la promoción y el acceso a la educación superior en Colombia” ha propiciado la reflexión sobre las entidades de crédito educativo. Estas tienen una función social dado que existe una relación entre educación superior de calidad y desarrollo (Téllez, 2007).

La educación superior se enfrenta a los nuevos desafíos del mundo actual y de los mercados profesionales. La educación superior debe brindar un valor agregado a sus estu-

diantes porque ellos deben responder a las exigencias de desarrollo de los países y del mundo. Se asume que esto solo va a ser posible para los egresados si se reafirma la calidad de la educación que reciben; si bien ese concepto es relativo, se usa en el sentido del cumplimiento de estándares mínimos que garanticen condiciones a nivel institucional y personal que van a tener, en efecto, un valor agregado (González y Espinoza, 2008). Si asumimos que la sociedad requiere profesionales y técnicos, entonces la educación superior puede satisfacer algunas necesidades del país e impulsar su desarrollo. Se

puede decir que hay evidencia suficiente para afirmar que, a nivel institucional y de país, las universidades son un actor muy importante para el desarrollo y la construcción de capital social.

En este sentido, aumentar los índices de ingreso y graduación en la educación superior ha sido una prioridad de los países, y la discusión ha llevado hasta a debatir sobre estrategias de ingreso y retención que ubican a la educación superior como derecho o como privilegio (Juarros, 2006). La probabilidad que tiene un estudiante de acceder a la educación superior y llevarla con éxito tiene relación con sus condiciones socioeconómicas y con las trayectorias educativas propias y de sus padres. La educación superior, desde esta óptica, podría solo mantener las condiciones de origen y no ser un factor de equidad, algo que cada vez es más importante. Si bien las instituciones de educación superior (IES) nacen para una élite, esto no es sostenible si se tienen en cuenta las necesidades del mercado. La educación básica es obligatoria y gratuita, lo cual aumenta el número de usuarios potenciales de la educación superior. Adicionalmente, la oferta de programas ha aumentado también en grandes proporciones; es decir que, al haber mayores índices de matrícula, hay un acceso de personas que no hacen parte de la élite y eso supone y supuso nuevos interrogantes en torno a los propósitos de la educación superior.

Aunque podría pensarse que se intenta lograr que los mejores egresados de educación media vayan a la educación superior, se trata más bien de lograr que mayores sectores de la población accedan a la edu-

cación superior y se acerquen progresivamente hacia una meta de universalización que implicaría avances culturales y solución de los problemas de los países. Ahora bien, esta masificación ha generado, al menos en algunos países como Colombia, que el sistema empiece a hacer distinciones entre IES de alta reputación, con exigencias y costos de matrículas más altos, y otras de menor reputación, más asequibles. Sin embargo, para algunos el sistema ideal es uno en el que pasar de la educación media a la educación superior sea un paso que no implique ningún otro requisito adicional a terminar la secundaria, esto bajo el supuesto que la implicaría igualdad de oportunidades y por ende la inclusión.

Es importante que los jóvenes graduados de la educación media ingresen a la educación superior por muchas razones: les permite socializar y ampliar sus referentes culturales, y promueve la producción y la socialización de conocimientos. Dado que en las sociedades actuales el conocimiento está íntimamente ligado al desarrollo productivo, así como al empoderamiento individual, este ocupa un papel social importante que, como se dijo, se prioriza. De allí que se hayan buscado instrumentos financieros que apoyen la equidad en el acceso a la educación superior, lo cual en los últimos cincuenta años ha convertido al crédito educativo en el recurso por antonomasia para favorecer este propósito.

En Colombia, esta discusión se sitúa principalmente en la gestión del ICETEX, institución vinculada al Ministerio de Educación Nacional que tiene como propósito el fomento y acceso a la educación superior,

principalmente a través del otorgamiento de créditos educativos.

Este instituto ha sido parte del debate público en múltiples ocasiones; de hecho, en el contexto de las revisiones y los análisis actuales sobre el presente y el futuro del ICETEX, se sitúa esta reflexión en torno al papel del crédito educativo. En consecuencia, la forma en que estas entidades se han preocupado por actualizarse, modernizarse y responder a las dinámicas sociales de la sociedad contemporánea ha irrumpido como eje medular de la discusión. Esto último, si se tienen en cuenta los cambios experimentados en los años recientes en los modelos de educación superior, en los mercados laborales, y, en general, en los imaginarios sociales sobre la educación superior.

Vale la pena mencionar que este tema no es nuevo. En los últimos diez años, se han producido, tanto en el interior del país como en virtud del ejercicio de organismos multilaterales, documentos que abordan los mecanismos de acceso y subvención de la educación, en general, y las fuentes de financiación de la educación superior, en particular. La profusión de diagnósticos e incluso acciones, estrategias y programas sobre estos temas ha abierto un inacabado debate en el que se han escuchado las más disímiles propuestas para trazar un nuevo derrotero para el ICETEX.

Como un documento de política icónico está el Acuerdo por lo Superior 2034, que fue el resultado de “un gran diálogo nacional y de la construcción colectiva y participativa” (Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], 2014, p. 12). En este documento, se señaló que uno de los principales problemas

para la sostenibilidad financiera del sistema de educación superior es que:

---

El crédito educativo tiene la capacidad de ampliar el acceso, incentivar un mejor desempeño académico y una mayor vinculación laboral de los beneficiarios. Sin embargo, a pesar de los subsidios de tasa de interés y sostenimiento y condonación parcial del crédito, todavía se asocia como un crédito de alto riesgo. (CESU, 2014, p. 124)

---

Según Sáez (2016), más de uno de cada tres egresados se encuentran desempleados y al menos uno de cada tres tiene un empleo inadecuado. En este escenario, es razonable que varios estudiantes consideren que el crédito es de alto riesgo<sup>1</sup>, pues no hay certeza del retorno de la inversión ni garantía de tener en el futuro cómo responder por la obligación que implica.

Ahora bien, hay otras consideraciones, dependiendo de la carrera elegida. Una persona puede aumentar hasta en cuatro veces sus posibilidades de tener empleo; también, egresar de una universidad de alta reputación puede aumentar la oportunidad de inserción hasta en el 50%. Por último, ser mujer u hombre, el departamento de origen, los ingresos y el nivel sociocultural de

---

<sup>1</sup> Aunque clásicamente el riesgo crediticio se entiende como la probable pérdida que se produce en una operación financiera cuando la contraparte incumple parcial o totalmente con una obligación pactada (Sánchez y Castelú, 2014), aquí se refiere al riesgo que tiene un estudiante de no poder pagar su crédito.

la familia son también factores determinantes de la consecución de un primer empleo (Sáez, 2016). Estas son cifras interesantes, por decir lo menos, dado que muestran la dificultad de tener un buen empleo, y en ese sentido, las particularidades y los retos a los que se enfrenta un deudor de un crédito educativo.

Uno de los diagnósticos más integrales sobre las dificultades propias para la inserción laboral en Colombia lo hallamos en la investigación de Barón (2012). En este documento, se emplea información sobre los graduados de pregrado de todas las universidades colombianas en el año 2007, lo cual permitió evidenciar “diferencias sustanciales en la probabilidad de encontrar un empleo formal según el área del conocimiento y la región, pero no así por tipo de universidad y género” (Barón, 2012, p. 55). Siguiendo los resultados de este estudio, la posibilidad de encontrar empleo formal tiene su pico en el área de economía y administración con el 63,8% y su mínimo en veterinaria, agronomía y afines con el 41%. Así mismo, en los Andes occidentales, hay una mayor posibilidad de encontrar empleo formal, con 63,6%; es en el Pacífico donde menos hay posibilidad, con el 39,9%.

Según estas cifras, si una persona estudió una carrera relacionada con el agro, es del Pacífico y estudió con un crédito educativo, tiene una probabilidad importante de tener dificultades, al menos al principio, para su correcta gestión; esto, por ejemplo, pone sobre la mesa la relevancia de tener políticas regionalizadas. En general, puede ser crucial, como planteó la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal),

alcanzar la flexibilidad necesaria en las políticas, lo cual implica incluir voces, iniciativas y líneas de política específicas para las regiones (Boisier, 1994). El mundo y los países están divididos en regiones o subregiones que encarnan divisiones político-administrativas, pero estas divisiones son también culturales. Por esta razón, permiten “recoger, formalizar, modernizar e institucionalizar las percepciones colectivas de pertenencia e identidad vinculadas a ciertos territorios y prácticas sociales” (Boisier, 1994, p. 181), de manera que podrían consolidarse social y políticamente porque responden a las situaciones particulares del territorio.

En Colombia, se ha proyectado un importante esfuerzo nacional acerca de las regiones y la relevancia de la focalización regional de la política. Esto se ha materializado en varias iniciativas legales, entre ellas la implementación de la Ley 1530 de 2012, Ley del Sistema General de Regalías, que buscaba un uso eficiente y territorial de las regalías (Vásquez, 2019).

El asunto no es solamente de regionalización, sino también, como se mencionó antes, de las probabilidades que se tienen de poder cumplir con las obligaciones financieras adquiridas, por la vía de un crédito educativo; en este aspecto, un dato que puede dar pie a otra línea de interpretación se relaciona con la asistencia a una universidad privada. Según cifras del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIÉS), en Colombia, el porcentaje de universidades públicas es del 49,7%; en este sentido, se puede hablar de un importante porcentaje de oferta privada. Ahora bien, esto genera sendas discusiones acerca de

los recursos públicos y los créditos educativos, y es claro que hay diversas opiniones sobre las universidades públicas y privadas: la educación pública puede ser considerada como patrimonio de la nación, pero tiene eventualmente un menor estatus social que la educación privada y en general recibe menos dinero (Blanco y Sauma, 2020). Es importante revisar si las universidades públicas y privadas son equivalentes o si, por el contrario, su oferta y calidades académicas son diferenciales.

Esto último pasa por medir los ingresos de los egresados de las universidades públicas y privadas. En Colombia, esta diferencia existe, pero es pequeña; se habla de un salario 4,1% superior para egresados de universidades privadas en comparación con el que ganan los graduados de universidades públicas. Sin embargo, los recién graduados de universidades públicas tienen un salario promedio de cerca de COP 1124 000, lo cual es solo COP 215 474 superior a un salario mínimo (Barón, 2012).

Se puede decir que el salario promedio de un profesional en Colombia no es mayor a dos salarios mínimos (Martínez, 2008), de manera que, aun teniendo una inserción laboral garantizada, un crédito educativo puede ser una inversión de alto riesgo para un estudiante, más todavía en una familia de bajos ingresos y en un profesional que cursó su carrera en una universidad de matrículas onerosas.

En el marco de esta discusión, se sitúa el planteamiento medular de este capítulo. Se propone valorar la importancia de la educa-

ción superior y, por consiguiente, del crédito educativo, además de sopesar variables características de los diferentes programas de crédito educativo, lo cual no excluye una necesaria disquisición sobre las perspectivas normativas de implementación de la Financiación Contingente al Ingreso. Finalmente, se describe una perspectiva del crédito educativo y los esfuerzos que ha habido para mejorar su funcionalidad y su impacto en la sociedad. Es una forma de evidenciar que varias entidades de crédito educativo han pensado en estrategias de mejoramiento como factor determinante para el aseguramiento de la calidad.

## **Metodología**

Esta revisión constituye un estudio cualitativo de tipo hermenéutico, toda vez que trata de acercarse al fenómeno de las prácticas del ICETEX desde una perspectiva documental e inferencial. Para desarrollarla, se hizo un muestreo por bola de nieve de textos institucionales y de investigación en campo, partiendo de unas fuentes iniciales organizadas por su relevancia. Para elevar la validez de las interpretaciones, se hizo triangulación entre investigadores.

## **Mejoramiento de los créditos educativos**

Cada día se posiciona más el hecho de que el desarrollo económico depende, en buena medida, de la generación y la aplicación de conocimientos a la solución de problemas. La generación de valor y, por ende, de desarrollo convierte a las universidades en catalizadores de valor social en su rol de productoras de conocimiento y formadoras de investigadores. Ahora bien, en un escenario

en el que el conocimiento tiene una rápida obsolescencia, se ha cuestionado también el rol de la universidad. Un conocimiento adquirido en un momento puede ser anacrónico en muy poco tiempo después, de manera que el papel de los conocimientos es mucho menos estable y la promesa de valor de los títulos es diferente, dado que el mercado laboral exige niveles más altos y complejos de cualificación (Ramírez, 2021).

Es posible decir que el conocimiento juega un papel importante en el desarrollo de las sociedades, es decir que genera conocimientos e instrumentos para mejorar la vida, organizar el gobierno y las cuestiones públicas y, en general, resolver problemas. Se trata de racionalizar, con evidencias y argumentos basados en ellas, los procesos de decisión y coordinación; es en este sentido que es posible aseverar que la producción y la reproducción de conocimientos que se dan en la educación superior favorecen la organización del Estado y la generación de políticas como medio para hacer progresar la sociedad.

Sin cuestionar lo anterior, y centrándose en los argumentos individuales, el rol de las universidades es también impactar la vida de los que están en ellas; por ejemplo, son significativas las diferencias en calidad de vida entre quienes terminan un programa universitario y quienes no. De hecho, Gómez *et al.* (2015) aseguran que la calidad del trabajo es mucho mejor para trabajadores con altos niveles educativos, lo cual nos confirma que la educación superior tiene una injerencia positiva en la vida de las personas.

No obstante, no todas las personas tienen acceso a la educación superior, pues las tasas

de cobertura continúan siendo bajas y no superan el 50%. Por su parte, la regionalización vuelve a ponerse como una prioridad en política pública, dado que estas tasas no son homogéneas: mientras en ciudades como Bogotá se registra una cobertura de casi 98%, en departamentos como Amazonas, Arauca y Putumayo se registra una tasa inferior al 12% (Melo *et al.*, 2017). Se constata que departamentos con menor desarrollo y problemas sociales más agudos no solo registran tasas de cobertura inferiores, sino que también presentan menores posibilidades de empleo y menores salarios (Barrera, 2021).

Aumentar las posibilidades de ingreso a la educación superior es fundamental. En ello, el crédito educativo juega un rol principal si se entiende como un instrumento financiero y de carácter social “que cumple un papel determinante en términos de lograr que las personas carentes de recursos económicos puedan acceder a la educación terciaria” (Rodríguez, 2010, p. 5). Sin embargo, este mecanismo de ingreso presenta dilemas éticos, dado que puede que el adquiriente no tenga las herramientas sociales y económicas para culminar el programa o para cumplir con la obligación adquirida.

En este sentido, no solo se trata de ayudar a que el estudiante ingrese a la educación superior, sino que además logre titularse en los tiempos previstos, lo cual supone ayudar académica, social y económicamente a un estudiante que puede no tener todas las condiciones para cursar con éxito los niveles de enseñanza.

Frente a este último factor, Garbanzo Vargas (2007) presentó el rendimiento de los univer-

sitarios como el resultado de la intersección de diferentes factores: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales. Entre los determinantes personales se encuentran la competencia cognitiva, la motivación, las condiciones cognitivas, el autoconcepto académico, la autoeficiencia percibida, el bienestar psicológico y la formación académica, entre otras, todas ellas variables que tienen relación con la calidad de la formación recibida en el colegio, sobre todo en etapas tempranas de la formación cuando se presenta una mayor plasticidad cerebral. De tal manera, aunque en la última década se ha democratizado el acceso a la educación básica y media, no lo han hecho las herramientas para asegurar una calidad más o menos homogénea.

De otro lado, entre las determinantes sociales presentadas por Garbanzo Vargas (2007) se cuentan: el entorno familiar, el nivel educativo de los adultos responsables del estudiante, especialmente el de su madre, y su contexto socioeconómico. Así, el crédito educativo puede ayudar a resolver inequidades predeterminadas si y solo si va de la mano con programas de bienestar y apoyo que ayuden a compensar la brecha a la que se enfrenta un estudiante de condiciones socioeconómicas menos favorables y que, por ende, tiene menos probabilidades de éxito académico en la universidad. De ser así, al graduarse, este estudiante puede avanzar y disipar para sí y los suyos las diferencias socioeconómicas.

El crédito educativo puede, entonces, en condiciones favorables, posibilitar la inserción educativa a personas que de otra ma-

nera no podrían acceder a la educación superior. Tales condiciones favorables tienen que ver con un último factor que menciona Garbanzo Vargas (2007): los determinantes institucionales, entre ellos la elección de los estudios según el interés del estudiante, la complejidad de los estudios, las condiciones institucionales, los servicios institucionales de apoyo y, en general, el ambiente estudiantil. No es suficiente que las universidades provean cupos o que el Estado facilite el acceso a los créditos, pues hace falta garantizar que los estudiantes tengan asesoría de calidad para poder tomar las mejores decisiones en ese contexto y, además, que las IES garanticen condiciones de bienestar suficientes.

Entonces, se tienen retos de cobertura y de calidad. Sin embargo, ampliar la cobertura puede redundar en una mayor calidad de las IES, lo cual aumenta su competitividad y se refleja en una mayor producción académica y formativa. Es decir, universidades con más estudiantes y mayores ingresos pueden ofrecer mejores condiciones a sus profesores e investigadores, lo que podría elevar la calidad de su trabajo o ayudarlo a capturar más y mejor talento humano.

Sin embargo, los créditos educativos no son suficientes: se requieren mayores sinergias entre el sector educativo y el productivo, en el que Colombia ha empezado a avanzar con iniciativas como el Observatorio Laboral para la Educación o el Marco Nacional de Cualificaciones, que permiten identificar brechas de cantidad, calidad y pertinencia en ciertas áreas de formación. Todo permitiría un mejoramiento sistemático.



En consecuencia, lo planteado cuestiona cómo se conciben los créditos educativos, cómo se priorizan y la incidencia que tienen en la orientación del sistema de educación superior. En tales aspectos, hay unos puntos más claros que otros. Si bien los créditos educativos incentivan el ingreso a la educación superior, para algunos esta alternativa es imposible, por lo cual a lo mejor se requieren becas o créditos que se conciban de maneras distintas.

También, puede pensarse en que los créditos educativos estén asociados a incentivos institucionales por eficiencia o, dicho de otro modo, disminución de costos, lo cual puede incentivar una reducción de matrículas, una corresponsabilidad en la financiación de los estudiantes o unos sistemas de bienestar institucional que promuevan la rápida graduación de los estudiantes. Es posible que una priorización de los programas de crédito educativo ayude a los estudiantes a escoger ocupaciones que aporten al desarrollo económico y social de los países; igualmente, “establecer diversas líneas de crédito educativo con topes de acuerdo con proyecciones sobre las posibilidades reales de generación de ingresos del futuro profe-

sional, para prestarle al estudiante de hoy una suma que esté en capacidad de pagar más adelante” (Téllez, 2007, p. 139).

Un enfoque así entraña, tal vez, entidades más robustas y que logren un acompañamiento más cercano a los usuarios. Según Rodríguez (2010), en el ICETEX hay aproximadamente 427 créditos por funcionario, dado que solamente el 20% de la entidad se dedica a labores directamente relacionadas con el crédito educativo; sin embargo, esta cifra no incluye los procesos de tercerización en algunas áreas.

En el panorama regional, los programas de crédito educativo pueden considerarse un instrumento político de fomento al acceso equitativo a la educación superior (Gómez y Celis, 2009), lo cual da pie a la discusión acerca de los procesos de mejoramiento que se pueden dar en estas instituciones y sus repercusiones en el sistema de educación superior de los países.

En 1969, se creó la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (APICE), con el objetivo de:

---

Asociar las instituciones y programas de crédito educativo y procurar su perfeccionamiento y expansión mediante el estudio, la investigación, la difusión, el fomento, la promoción, la evaluación y el desarrollo de sistemas de financiación de la educación, con el fin de apoyar a los estudiantes con alto rendimiento académico y de menores recursos económicos y contribuir al desarrollo integral de las diferentes comunidades a las cuales pertenecen. (APICE, 2016, Art. 3)

---

---

La existencia de la APICE muestra el interés de cincuenta instituciones y programas de crédito educativo por pensarse y articularse, con el fin de favorecer no solo su producción académica, sino también su fortalecimiento institucional y legitimación social. Estas y otras iniciativas han aportado a la consolidación de varios avances constitucionales que favorecen el acceso a la educación superior, entre ellos se destacan:

---

- **Ley 18 de enero 28 de 1988:** autoriza al ICETEX para captar ahorro interno y crear un título valor de régimen especial.
- Ley 115 de febrero 8 de 1994: Ley General de Educación, crédito educativo, profesionalización y perfeccionamiento personal docente.
- **Ley 1002 de diciembre 30 de 2005:** transforma al ICETEX en una entidad financiera de naturaleza especial y se dictan otras disposiciones.
- **Ley 1002 de diciembre 30 de 2005:** por la cual se transforma el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior Mariano Ospina Pérez-ICETEX en una entidad financiera de naturaleza especial y se dictan otras disposiciones.
- **Ley 1012 de enero 23 de 2006:** reforman los artículos 111 y 114 de la Ley 30 de 1992 sobre créditos departamentales y municipales para educación superior.

Si bien el crédito educativo es un mecanismo que permite que con el mismo dinero se beneficien varias personas —dado que el profesional devuelve el dinero prestado y a su vez aprende de corresponsabilidad y solidaridad—, es importante mantener un

equilibrio entre la naturaleza financiera y la naturaleza social de estos créditos.

En este esfuerzo por el mejoramiento, se han desarrollado varias reflexiones tendientes a instaurar buenas prácticas y a diversificar el ingreso de las entidades de crédito educativo. Se ha considerado prioritario que el crédito educativo no dependa directa o exclusivamente del presupuesto público, con el fin de generar alianzas público-privadas y sistemas de otorgamiento y cobranza que garanticen la inyección y el mantenimiento del dinero. A su vez, se unen iniciativas que buscan que los mecanismos de otorgamiento de los créditos garanticen un aumento de la equidad social, es decir que las personas de bajos niveles socioeconómicos puedan acceder a ellos (Téllez, 2007).

Como se dijo antes, con el ánimo de fomentar pertinencia, los créditos podrían ser otorgados calculando la capacidad futura de pago del actual estudiante, considerando tasas de graduación, posibilidades de empleabilidad y posibles ingresos, lo cual supone no considerar exclusivamente la actual capacidad de pago de la familia, a fin de generar esquemas de garantías por diferentes vías.

En la actualidad, se constatan importantes avances en procesos de innovación y mejoramiento, como demuestra el Congreso Internacional “Innovación y Buenas Prácticas en Crédito Educativo y Servicios para Estudiantes de Educación Superior”, que ya se encuentra en su vigésimo novena versión. Este es un indicador de que hay una comunidad académica cohesionada y activa pensando en el asunto, al que cabe agregar que se han

hecho publicaciones sólidas sobre el tema como el Informe de Innovaciones y Buenas Prácticas, que la APICE produjo en el 2020.

Vale hacer un paréntesis, antes de hablar de las conclusiones que emergen de dichos informes, para decir que la APICE ha definido la innovación como hilo conductor de su accionar. En este sentido, es necesario puntualizar los conceptos de innovación e investigación para finalmente describir el estado actual de innovaciones y buenas prácticas documentadas, de manera que se entienda que, como se ha dicho, las entidades encargadas de la concepción y gestión de los créditos educativos están en la vía del aseguramiento de la calidad.

El concepto de investigación ha sido trabajado ampliamente y aborda los problemas propios del sector real que incluyen cuestionar su naturaleza, su metodología y sus objetivos para producir conocimientos. Es posible decir que la investigación tiene como objetivo fundamental la búsqueda de nuevos conocimientos (García y García, 1993, citado en Sánchez, 2005), lo cual sitúa la producción de conocimientos en el centro de la investigación.

La innovación es un concepto polisémico que, por su multiplicidad de acepciones, debe definirse a la luz del campo específico en el que se invoca. Hay autores que ayudan a definirla desde sus objetivos, ya que el fin último del proceso de innovación es la propia innovación (Sánchez, 2005). En este sentido, una innovación provoca cambios que pueden ser drásticos (se deja de hacer las cosas como se hacían antes para hacerlas de otra forma) o progresivos (se hacen de forma similar, pero introduciendo alguna novedad);

en cualquier caso, la innovación siempre implica una mejora, es entonces la aplicación de una idea que produce un cambio planificado y genera mejoras en los fenómenos (Sein-Echaluze *et al.*, 2016).

Aquello que podría marcar una diferencia entre la investigación y la innovación es la determinación de si el proceso académico tiene un enfoque de construcción del conocimiento o de solución de problemas, respectivamente. El de solución de problemas es el enfoque que han decidido adoptar los estudiosos del crédito educativo.

Las innovaciones y las buenas prácticas identificadas incluyen nuevas opciones de crédito educativo, de financiamiento de programas y de innovación relativa a la diversificación de actores: hay entidades bancarias, cooperativas y otros que han generado alternativas de crédito educativo. Adicionalmente, hay programas de crédito educativo de base tecnológica (Fintech o empresas tecnológicas que ofrecen servicios o productos financieros en línea).

Varias universidades y cooperativas han implementado programas de becas y créditos que incluyen financiar la matrícula en la duración del semestre o en un proceso a más largo plazo sin capitalización de intereses; igualmente, entidades financieras de todo tipo han creado formas de financiación que han logrado aumentar las posibilidades de ingreso a la educación superior. A propósito, en el marco de estas innovaciones hay ejemplos para resaltar:

- El programa “Acompañamiento Financiero-Fondo Solidario”, por ejemplo, ofrece acce-

so a recursos de financiación, orientación que permite que los estudiantes conozcan oportunidades laborales y educación financiera para poder asumir las finanzas personales que incluyen el crédito educativo.

- En programa “Gradúa-te” se ha focalizado en brindar apoyo a estudiantes para lograr permanencia, con acuerdos interinstitucionales y acompañamiento oportuno y personalizado para superar o atender situaciones y factores individuales que inciden en la deserción, a través de un espacio interactivo (TUUDO). Entre las estrategias que el programa ha implementado se encuentran el *coaching* educativo, talleres y múltiples formas de seguimiento.
- Crédito contingente al ingreso, es decir, una nueva modalidad de devolución que relaciona la devolución del crédito con el nivel de ingresos de los deudores, es decir, un determinado porcentaje de los ingresos percibidos en cada periodo, incluso si ese porcentaje es equivalente a cero pesos. Al final, esto implica que los estudiantes no tendrán razones para temer estar en una situación en la que no puedan responder por el crédito.

Es de resaltar que los créditos educativos implican un esfuerzo sostenido por mejorar el acceso a la educación superior y tienen un rol social en el sentido de permitir a las personas acceder a mejores oportunidades de vida. Al mismo tiempo, posibilitan a las sociedades un mayor desarrollo al tener talento humano preparado para agregar valor a las producciones. Sin embargo, existen múltiples prevenciones y críticas sobre los problemas que puede tener alguien al asumir créditos en un mercado laboral que es incierto y que a veces no permite tener in-

gresos suficientes para pagar una educación de calidad, lo cual no implica necesariamente una compensación de mejores salarios. En este sentido, y en la vía del aseguramiento de la calidad, se han desarrollado con frecuencia discusiones conducentes a generar mejores prácticas de acompañamiento y, por tanto, de otorgamiento de crédito y cobranza.

Dado que el crédito educativo en los sistemas de educación superior de países en vías de desarrollo constituye un catalizador de la movilidad social, el respaldo empírico de las últimas dos décadas evidencia un influjo determinante y creciente en el proceso de cualificación profesional y despliegue de habilidades en sectores de alta demanda y apreciable tasa de retorno. Por ello, las instituciones de crédito educativo deben asumirse como mediadoras en modelos sistémicos y orgánicos que logren descifrar con celeridad los cambios que se originen en los mercados laborales en la medida de lo posible, desde una perspectiva territorial, que permita responder justamente a la particularidad de las regiones y su desarrollo.

La comprensión de las dinámicas económicas y empresariales obliga a entidades como el ICETEX a implementar centros de pensamiento y unidades de acopio estadístico que identifiquen periodos de inserción ocupacional, tasas salariales, caracterizaciones regionales de los perfiles laborales de mayor demanda y tendencias focalizadas en consonancia con los marcos internacionales de cualificación laboral, con el fin de ajustar las políticas de otorgamiento de los créditos educativos.

Por esta razón, la implementación de la Financiación Contingente al Ingreso, de acuerdo

con las experiencias y validaciones en países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), debe comportar un componente de corresponsabilidad que estimule un diálogo permanente y colaborativo entre universidades, empresas y profesionales, que rebase el ciclo de formación del pregrado.

## Conclusiones

Como se dijo, son muchos los procesos que ha desarrollado el ICETEX en sus setenta años de funcionamiento; procesos que han permitido desarrollar su función social que versa sobre la relación entre educación superior de calidad y desarrollo (Téllez, 2007).

En la actualidad, aunque se han implementado avances sustanciales como el Financiamiento Contingente al Ingreso, la educación superior se enfrenta a los nuevos desafíos del mundo actual y también de los mercados profesionales, lo que implica nuevas discusiones sobre la información y el asesoramiento que reciben los beneficiarios y, adicionalmente, el valor agregado o las promesas de valor de las universidades. Dicho de otra forma, no se trata de garantizar solo el acceso de egresados de la educación media de diferentes regiones a la educación superior, sino también la permanencia y la inserción de los egresados en un mundo la-

boral que les permita responder por sus créditos educativos y elevar su calidad de vida.

El crédito educativo, en condiciones institucionales adecuadas, permite posibilitar la inserción educativa a personas que de otra manera no podrían acceder a la educación superior. Sin embargo, se requieren mayores sinergias entre el sector educativo y el productivo para que la oferta educativa en verdad implique una promesa de valor a un precio justo y pueda ser tangible para los egresados; esto solo será posible con mayores diálogos y sinergias entre el ICETEX y las universidades.

Todo esto habla de la necesidad de robustecer el ICETEX, sobre todo, en lo que tiene relación con su capacidad operativa, y de la importancia de asociaciones como la APICE, ya que muestran la relevancia que recobran la producción académica y los procesos de mejoramiento y buenas prácticas. En el marco de estos procesos, han surgido avances en los que intervienen las asesorías a los estudiantes para que conozcan las oportunidades y condiciones de financiación y, especialmente, los créditos contingentes al ingreso, los cuales basan la cobranza en un porcentaje de los ingresos percibidos en cada periodo por los egresados.

## Referencias

- Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo. (APICE). (2016). *Estatuto de la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo*. APICE. <https://bit.ly/3jwMumL>
- Barón, J. (2012). Primeras experiencias laborales de los profesionales colombianos: probabilidad de empleo formal y salarios. *Lecturas de Economía*, (76), 55-86. <https://cutt.ly/JA67FfZ>
- Barrera, K. (2021). La pobreza en América Latina a lo largo de la historia. *Revista Saberes* 5.0, 1(2), 59-68. <https://cutt.ly/mA674Wd>
- Blanco, L. C. y Sauma, M. J. (2020). Diferencias entre la educación universitaria pública y privada costarricense: rendimientos y calificación del trabajo. *Revista de Ciencias Económicas*, 38(1), 7-40. <https://cutt.ly/IA65pLd>
- Boisier, S. (1994). Crisis y alternativas en los procesos de regionalización. *Revista de la Cepal*, (52), 179-190. <https://cutt.ly/1A65W2c>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (CESU). (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/uA6Pi5H>
- Garbanzo Vargas, M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://cutt.ly/kA6C4Vr>
- Gómez, M. S., Galvis, L. A. y Royuela, V. (2015). Calidad de vida laboral en Colombia: un índice multidimensional difuso. *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional*, (230), 2-57. Banco de la República. <https://cutt.ly/9A661oO>
- Gómez, V. M. y Celis, J. E. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (33), 106-117.
- González, L. E. y Espinoza, Ó. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, (28), 248-276. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.210>
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio?: las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios. Revista de Investigación Social*, (5), 69-90. <https://cutt.ly/eSqwe77>
- Martínez, H. F. (2008). ¿Son competitivos los salarios públicos en Colombia? *Archivos de Economía*, (350). <https://cutt.ly/aSqpRSi>
- Medina, D. (2018). El rol de las universidades peruanas frente a la investigación y el desarrollo tecnológico. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 703-720. <https://cutt.ly/6SqpLk4>
- Melo, L. A., Ramos, J. E. y Hernández, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (78), 59-111. <https://cutt.ly/9Sqpm3>
- Ramírez, M. S. (2021). Obsolescencia del conocimiento vs. formación para el desarrollo sostenible: voces de protagonistas en el marco del COVID-19. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33840>

- Rodríguez, F. (2010). *Gestión del crédito educativo en América Latina* [tesis de pregrado, Universidad de La Sabana].
- Sáez, M. (2016). *Formación pregrado, postgrado e inserción laboral de los titulados en Terapia Ocupacional en la Universidad de Málaga* [tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga. <https://cutt.ly/ySqaVFS>
- Sánchez, R. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 638-664.
- Sánchez, V. y Castelú, M. (2014). Medición del riesgo crediticio mediante la aplicación de métodos basados en calificaciones internas. *Investigación & Desarrollo*, 2(14), 5-25.
- Sein-Echaluce, M. L., Fidalgo-Blanco, Á. y Alves, G. (2017). Technology Behaviors in Education Innovation. *Computers in Human Behavior*, 100(72), 596-598.
- Téllez, J. (2007). *El crédito educativo en América Latina: visión panorámica*. APICE.
- Vásquez, J. S. (2019). *Impacto de la nueva Ley de Regalías sobre la eficiencia del gasto de los municipios de Colombia* [tesis de pregrado, Universidad de los Andes]. Repositorio institucional de Uniandes. <https://cutt.ly/ISqdWOb>









# 10.

Conclusiones

---

Conclusions



## Equipo investigador

En los últimos veinte años, la progresiva cualificación de las instituciones encargadas de la formulación y ejecución de políticas educativas alentó la generación de literatura especializada en el crédito educativo. Se hizo entonces necesario evaluar la efectividad del que es el principal estímulo empleado para la ampliación del acceso a la educación superior: el crédito educativo.

Al confiar al ciclo universitario la formación del talento humano demandado por los diversos sectores productivos, las demo-

cracias modernas convirtieron las universidades y centros de educación superior en los principales centros para la orientación vocacional. En el momento en que el crédito educativo fue el catalizador nodal de la demanda de estudiantes en países con modelos que enfatizaban en esta por encima de la oferta, se originó una simbiosis entre el producto financiero, la universidad y los usuarios. Esta tendencia se manifestó de forma acentuada en los países de renta media como en Finlandia, Estonia y Filipinas. En medio de esta coyuntura, se consolidó un

sustento investigativo con raíces en la Economía y la Sociodemografía que, bajo distintas denominaciones, coincidieron en comprender y estudiar los impactos del crédito educativo en sus múltiples modalidades.

Aunque los precursores de este tipo de investigaciones se encuentran principalmente en lengua inglesa, el estudio de esta triada: universidad, empresa y Estado —y de los muchos otros actores que confluyen en la relación originada en el crédito educativo— convocó a investigadores de diversos idiomas y diversas disciplinas. Son estos estudios los referentes que, con paulatino avance, han repercutido en la reflexión conceptual y que, por antonomasia, deberían orientar la operación de las instituciones de créditos educativos. Con una tradición incipiente en América Latina, los estudios que se dan en este libro enfocados en la comprensión integral de lo que configura algo más que un servicio financiero o bancario dan un paso certero.

Varios de los capítulos contenidos en este volumen comparan y analizan los marcos operacionales de entidades enfocadas al otorgamiento de crédito educativo y algunos elementos relacionados con fortalezas y debilidades del ICETEX. La aplicación de estos paralelos a partir de ejes conceptuales comunes permite advertir necesidades apremiantes como la adaptación a las condiciones salariales de los beneficiarios, la identificación de los periodos de inserción salarial de acuerdo con las profesiones y la obsolescencia de saberes que afectan la empleabilidad de ciertas carreras. La mutación jurídica de instituciones como el ICETEX

—originada en los cambios poblacionales, el ideario de los gobiernos y la sucesión de estos—, así como la diversificación de fuentes de fondeo, determinan en diverso grado la formulación de los portafolios de servicios que ofrecen. Por ello, el conocimiento de la naturaleza de la institución y el dominio de conceptos financieros básicos facilitan la construcción de un vínculo entre el usuario y la entidad mediado por la transparencia y la comprensión recíproca. Es acertado afirmar, por ejemplo, que entre más enterado esté el usuario de las condiciones de amortización del crédito, la relación que sostendrá con la entidad será más armónica y ágil.

La profusión de valoraciones surgidas de la experiencia del estudiante o deudor —esto se explica con amplitud en varios capítulos— responde a un abigarrado cruce de prevenciones —por ejemplo, las deudas con el ICETEX son impagables, los gastos de cobranza aumentan el monto de la deuda, el crédito sufre cambios inexplicables a lo largo del periodo de pago, etc.—, emocionalidades —tendencia a la depresión, ideación suicida, sentimiento de fracaso e impotencia y demás afectaciones a la salud mental—, circunstancias demográficas, bienestar universitario y desempeño ocupacional. Es evidente aquí que la percepción del beneficiario frente a la entidad que le facilitó los recursos para cursar su pregrado o posgrado está determinada por vivencias y decisiones. Si bien existe un relativo acuerdo entre los países del primer mundo sobre la definición de ofertas educativas articuladas a las demandas del sector empresarial, la oscilación en los periodos de inserción laboral varía por factores

asociados a las profesiones y los comportamientos de las economías.

Con diferencias formales y misionales, la tipología de las instituciones —públicas, privadas y mixtas— dedicadas al crédito educativo a nivel mundial es heterogénea. No obstante, la mayoría de ellas ha virado a procesos de humanización en sus servicios, mediante la adaptabilidad financiera y el acompañamiento psicosocial, principalmente. Los sobresaltos de los mercados globales, la incertidumbre de los saberes en el diagnóstico de las problemáticas planetarias y la fluctuación de las economías emergentes requieren de entidades que comprendan las dinámicas laborales y pronostiquen, con el mayor grado de fiabilidad, los promedios salariales de quienes serán sus deudores.

Es en este contexto que surgen modelos de subvención parcial, contribución progresiva y pago concordante al ingreso. Los países pioneros en el mundo en la implementación de estas estrategias, tales como Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra, Malasia y Hungría, rediseñan de forma permanente este tipo de entidades dado el carácter flexible y la obsolescencia de los títulos profesionales. Para la ejecución de esta labor, las entidades de crédito educativo han incorporado a sus equipos de trabajo investigadores especializados en la observación y el análisis de los mercados laborales. En estas unidades, se realizan modelaciones econométricas que predeterminan montos salariales, progresiones monetarias y hasta recesiones.

Los resultados obtenidos de estas experimentaciones y proyecciones están marca-

dos por las particularidades de los contextos y las demandas laborales de cada una de las regiones, las cuales, en países como Colombia, presentan rasgos diferenciadores de probada notoriedad. Es así como este condicionamiento nos conduce al estudio de los marcos regulatorios, jurisprudenciales y constitucionales que han acompañado el trasegar de una entidad como el ICETEX. Dilucidando las transformaciones sociales y culturales vividas por el país en los últimos treinta años, este libro explica en un amplio apartado cómo los cambios de naturaleza en esta entidad han surgido de la necesidad de ajustar el portafolio de servicios a las necesidades territoriales.

La valoración integral sobre el crédito educativo —con perspectivas plurales y ecuánimes como las expuestas aquí— aporta a las entidades investigadoras del crédito, a la academia y a las personas interesadas en el estudio de una herramienta que las sociedades democráticas han empleado para la generación de capital social. Por esta razón es que una entidad como el ICETEX abreva de estas reflexiones, experiencias y propuestas, todas ellas formuladas desde el rastreo prolijo de la literatura especializada y la interpretación rigurosa del estado del arte.

Con 70 años de existencia, el ICETEX se afianza como la entidad líder en el otorgamiento de créditos educativos en América Latina: un reto que la obliga a enfrentar las convulsiones y los cambios que impactan a la educación superior en el mundo entero. De la audacia y el esfuerzo asumidos, dependerá su inserción completa en la vanguardia mundial.





propender por la  
**A TRAVÉS DE LA MEJORA**  
mentado a DOCEN



Equipo investigador

---

Research Team



## **Deicy Villalba Rey**

Doctora en Estadística. Coordinadora de investigación de la Maestría en Estadística Aplicada de la Universidad de Santander (Colombia). Sus líneas de investigación están relacionadas con la modelación y el análisis estadístico multivariado, en especial, en el campo de la educación y la biotecnología. Ha sido consultora de proyectos de modelación y análisis de los factores asociados con los resultados de pruebas nacionales e internacionales.

**Correo electrónico:** [dei.villalba@mail.udes.edu.co](mailto:dei.villalba@mail.udes.edu.co)

**CvLAC:** [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000030092](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000030092)

## **Diana Monsalve Morales**

Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y especialista en Políticas Educativas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Docente de la Universidad de Antioquia, adscrita al grupo de investigación DIVERSER. Sus líneas de investigación están relacionadas con la interculturalidad y la desigualdad educativa. Ha sido asesora pedagógica en procesos educativos en contextos diversos.

**Correo electrónico:** [monsalve.diana@gmail.com](mailto:monsalve.diana@gmail.com)

**CvLAC:** [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000763187](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000763187)

## **Isabel Hernández Arteaga**

Posdoctora en Investigación Cualitativa. Doctora en Ciencias de la Educación. Especialista en Administración y Gerencia Institucional. Economista. Docente de posgrados de la Facultad de Educación e investigadora del Centro de Investigaciones en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia (ucc). Docente y asesora de programas de doctorado y posdoctorado a nivel nacional e internacional.

**Correo electrónico:** [isabel.hernandez@ucc.edu.co](mailto:isabel.hernandez@ucc.edu.co)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6299-0236>

## **Sandra Milena Serrano Mora**

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Psicóloga, Universidad de Santander, Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Atulaa, Bucaramanga, Colombia.

**Correo electrónico:** [sserrano@udes.edu.co](mailto:sserrano@udes.edu.co)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5670-2699>

## **César Augusto Bautista Hernández**

Magíster en Neuropsicología y Educación. Psicólogo. Docente y coordinador del programa de Psicología de la Universidad Antonio Nariño en Bucaramanga (Colombia). Investigador en la línea Salud Mental y Neuropsicología del Grupo Esperanza y Vida. Líder del grupo de investigación GRIDESH. Docente en investigación de la Universidad de Santander (UNDES) a nivel de posgrados.

**Correo electrónico:** [bautistacolombia@hotmail.com](mailto:bautistacolombia@hotmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0271-4926?lang=es>

**CvLAC:** <https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?codrh=0000129497>

## **Julieth Andrea Zapata Ortiz**

Especialista en Enseñanza de la Biología. Bióloga. Ha participado en investigaciones tanto pedagógicas como relacionadas con estudios de caracterización molecular de especies vegetales de origen amazónico. Su interés de investigación gira en torno a la enseñanza, desde un enfoque sistémico e intercultural, y al conocimiento profesional docente.

**Correo electrónico:** [julieth.zapataort@campusucc.edu.co](mailto:julieth.zapataort@campusucc.edu.co)

## **Swamy Satyananda Rojas Cardozo**

Licenciada en Lengua Castellana y Literatura. Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia. Docente de básica secundaria en el Colegio Paraíso Mirador IED de Bogotá. En su ejercicio profesional, integra su interés por la interculturalidad y participa activamente en la promoción de la escritura y la narrativa creativa.

**Correo electrónico:** [swamy.rojas@campusucc.edu.co](mailto:swamy.rojas@campusucc.edu.co)

## **Renato Zambrano Cruz**

Doctor en Ciencias Cognitivas. Magíster en Lingüística por la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín. Es líder del grupo de investigación Neurociencia y Cognición. Sus líneas de trabajo a nivel básico se centran en ciencias cognitivas y psicometría. A nivel aplicado, trabaja en psicología de la educación, psicología de la salud, cognición social y psicología clínica.

**Correo electrónico:** [renato.zambrano@ucc.edu.co](mailto:renato.zambrano@ucc.edu.co)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2155-0039>

**CvLAC:** [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001037960](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001037960)

## Ángela María Martínez Chaparro

Magíster en Psicología Social y especialista en Psicología Social Aplicada. Dirige el grupo de investigación Educación y Desarrollo de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín. Sus líneas de investigación giran en torno a los procesos psicosociales y el desarrollo comunitario. Cuenta con publicaciones y participa en redes de conocimiento en el área de psicología social, psicología social comunitaria y psicología social crítica.

**Correo electrónico:** [angela.martinez@campusucc.edu.co](mailto:angela.martinez@campusucc.edu.co)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1702-3650>

**CvLAC:** [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001244833](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001244833)

## Elsa María Pérez

Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura. Especialista en Docencia Universitaria. Docente asistente en universidades públicas en el campo disciplinar del trabajo social. Actualmente, se desempeña como profesora de tiempo completo en el Departamento de Humanidades de la Universidad Cooperativa de Colombia. Más de nueve años de experiencia en la formación de futuros profesionales y en la coordinación de prácticas académicas. Sus líneas de investigación giran en torno al territorio, la política y la pobreza. Ha trabajado en el sector público y privado en la coordinación de proyectos sociales y ambientales.

**Correo electrónico:** [elsa.perez@campusucc.edu.co](mailto:elsa.perez@campusucc.edu.co)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2051-3076>

## Jorge Alejandro Obando Bastidas

Doctor en Docencia e Investigación. Magíster en Estadística Aplicada. Especialista en Docencia e Investigación Universitaria. Docente de tiempo completo con plan de trabajo en investigación con docencia en estadística descriptiva e inferencial en la Facultad de Ciencias Económicas y Contables de la Universidad Cooperativa de Colombia. Sus líneas de investigación giran en torno al análisis de datos de las diferentes ciencias sociales, económicas y humanas, desde el enfoque cuantitativo y del análisis multivariante. Investigador asociado reconocido por Colciencias con diferentes proyectos sociales, económicos y ambientales.

**Correo electrónico:** [jorge.obandob@campusucc.edu.co](mailto:jorge.obandob@campusucc.edu.co)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4283-2871>

## David Andrés Galeano González

Doctor en Física con reconocimiento *magna cum laude*. Magíster en Estadística. Especialista en Formulación y Evaluación de Proyectos Públicos y Privados. Ingeniero electricista. Más de quince años de experiencia en el sector de energía, ingeniería y estadística. Ha sido docente e investigador de varias universidades en Colombia. Además, ha participado en grupos de investigación nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación giran en torno al análisis de series de tiempo, datos categóricos y sistemas energéticos.

**Correo electrónico:** [galeanodavid@gmail.com](mailto:galeanodavid@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7089-8974>

## Andrés Felipe Mena

Doctor en Educación con reconocimiento *cum laude* por la UNED (España) e investigador con categoría de asociado según el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) de Colombia. Actualmente, es profesor de tiempo completo de la Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá. Doce años de experiencia en el sector de las universidades, en cargos de dirección, docencia e investigación. Líder del grupo de investigación CIDU-Centro de Investigación de la Docencia Universitaria, que se encuentra en categoría A según el MinCiencias. Las líneas de investigación que trabaja son: aprendizaje colaborativo y educación con mediación tecnológica.

**Correo electrónico:** [andres.mena@campusucc.edu.co](mailto:andres.mena@campusucc.edu.co)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8308-1712>

## Camilo Andrés Morales

Filósofo. Asesor del despacho del Viceministerio de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional para asuntos relacionados con aseguramiento de la calidad, educación rural y creación de políticas públicas para la gestión y el desarrollo profesoral de las instituciones de educación superior (IES) públicas del país. Es asesor y conferencista en IES sobre asuntos relacionados con perspectivas, prospectiva y retos de la educación superior en general, y sobre aseguramiento de la calidad y gestión curricular en particular.

**Correo electrónico:** [camilomorales84@gmail.com](mailto:camilomorales84@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7235-7162>

## **Sol Alejandra Calderón Patiño**

Doctora en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora (Ciudad de México). Magíster en Historia e historiadora de la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Sus líneas de investigación giran en torno a la escritura de la historia y la historia intelectual. En su última publicación, analizó los elementos para una caracterización de los historiadores colombianos a principios del siglo xx.

**Correo electrónico:** [solalejandraceron@gmail.com](mailto:solalejandraceron@gmail.com)

**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-8196-8328>

**CvLAC:** [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001467734](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001467734)

## **Cirly Uribe Ochoa**

Magíster en Historia por la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Docente en la Facultad de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga. Sus líneas de investigación giran en torno a la educación inclusiva y la discapacidad, así como políticas públicas, mujer y género. Su última publicación se titula “La salud y la educación de niños, niñas y adolescentes con TEA o TDI: una relación simbiótica para su garantía o vulneración. Caso Bucaramanga”, en la revista *Pensamiento Americano*.

**Correo electrónico:** [cirly.uribeo@campusucc.edu.co](mailto:cirly.uribeo@campusucc.edu.co)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5894-3795>

**CvLAC:** <https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/EnRecursoHumano/inicio.do>

## **Eduardo Andrés Calderón Marengo**

Estudiante del programa posdoctoral de la Universidad Externado de Colombia y la Universidad de Zaragoza (España). Doctor en Derecho por la Universidad Externado de Colombia. Magíster en Derecho de los Negocios Internacionales por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Docente-investigador del Centro de Investigaciones Jurídicas, Políticas y Sociales de la Facultad de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia (CIFAD).

**Correo electrónico:** [eduardo.calderon@campusucc.edu.co](mailto:eduardo.calderon@campusucc.edu.co)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7840-6495>

## **Camilo Andrés Garzón Correa**

Magíster en Derecho con énfasis en Derecho Público. Abogado, especialista en Derecho Administrativo. Jefe regional de investigación de la Región Noroccidental de la Universidad Cooperativa de Colombia. Pertenece al grupo de investigación Democracia, Derecho y Justicia(s). Profesor de los posgrados en Derecho Administrativo y Contratación Estatal de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín.

**Correo electrónico:** [camiloa.garzon@ucc.edu.co](mailto:camiloa.garzon@ucc.edu.co)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2851-2716>

## **Melisa López Hernández**

Doctora en Derecho Público por la Universidad Grenoble Alpes (Francia). Magíster en Derecho Público y Administración Pública. Abogada por la Universidad Nacional de Colombia, especialista en Derecho Constitucional. Profesora de Derechos Humanos y Derechos Internacional Público en la Universidad Cooperativa de Colombia y profesora invitada Sciences Po Grenoble (Francia).

**Correo electrónico:** [melisa.lopezh@campusucc.edu.co](mailto:melisa.lopezh@campusucc.edu.co)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4913-7329>

## **Óscar Yesid Céspedes Gutiérrez**

Doctorando en Derecho de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación. Abogado egresado de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Contratación Pública y en Pedagogía de la Educación Superior. Docente-investigador del programa de Derecho, Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio.

**Correo electrónico:** [oscar.cespedesg@campusucc.edu.co](mailto:oscar.cespedesg@campusucc.edu.co)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9635-4978>

## **Adry Liliana Manrique Lagos**

Doctora en Didáctica de las Disciplinas. Es profesora de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Salesiana (Bogotá, Colombia) y desde allí participa en varias investigaciones y consultorías. Sus líneas de investigación están relacionadas con el diseño, el desarrollo y la sistematización de procesos educativos en diferentes contextos, el acompañamiento a instituciones educativas y maestros, los diseños curriculares y la evaluación y el aseguramiento de la calidad.

**Correo electrónico:** [adrymanrique@gmail.com](mailto:adrymanrique@gmail.com)

**CvLAC:** [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001314793&lang=es](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001314793&lang=es)

## **Marcos Fabián Herrera**

Magíster en Filosofía Contemporánea. Consultor en varias entidades y escritor cultural en el diario *El Espectador* (Colombia) y en revistas nacionales como *Revista Universidad de Antioquia*, *Diners* y *La Lira*. Colaborador de publicaciones extranjeras como *Ómnibus* de España y *Aurora Boreal* de Dinamarca. En su producción académica y literaria, se destaca su interés por el estudio del crédito educativo.

**Correo electrónico:** [marcosfabian72@gmail.com](mailto:marcosfabian72@gmail.com)

## **Manuel Medardo Montero Cádiz**

Doctor en Ciencias Lingüísticas. Docente e investigador de la Universidad Cooperativa de Colombia, desde donde ha liderado investigaciones en lingüística, ciencias sociales y humanidades. Sus líneas de investigación tienen relación con la lingüística y la educación. Ha sido consultor e investigador de varias entidades y programas, entre los que se destaca el programa Hermes y otros sobre el español y su enseñanza.

**Correo electrónico:** [manuel.montero@ucc.edu.co](mailto:manuel.montero@ucc.edu.co)

**CvLAC:** [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001631076&lang=es](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001631076&lang=es)









Este primer volumen de dos se propone fomentar, desde la perspectiva teórica y la interpretación de datos, una lectura contextualizada sobre el crédito educativo en Colombia a partir de la caracterización del ICETEX y su relación con las políticas educativas y sociales de Colombia. Es una reflexión crítica sobre los retos y las demandas que implica el acceso al crédito educativo en condiciones de desigualdad social, precarización laboral y vulnerabilidad socioeconómica en Colombia.

ISBN: 978-958-760-359-0



9 789587 160359 0



EDICIONES  
UNIVERSIDAD  
COOPERATIVA  
DE COLOMBIA