Editorial
CICI
CENTRO DE INVESTIGACIONES
Y CAPACITACIONES INTERDISCIPLINARES



EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y DESARROLLO TERRITORIAL:

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA



Compilador
ALAIN FITZGERARD CASTRO ALFARO
Director General Editorial CICI

Autores
José Antonio Marín Peña
Diego Fernando Cardona
Juan David Popov Zanabria
Luis Alberto Jara Andrade
Ángel Miller Roa Cruz
Alexandra Forero Mendoza
Dora Lilia Garrido Hurtado
Enna Alexandra Valderrama Cardona



ISBN 978-628-97948-3-0

Compilador
Alain Fitzgerard Castro Alfaro
Doctorante en Socioformación y Sociedad del Conocimiento
Doctorante en Educación
Magíster en Gestión de la Alta Dirección
Sociólogo
Director General Editorial CICI
Docente investigador universitario
Investigador Asociado Minciencias Colombia
Investigador Renacyt Perú
director@centrodeinvestigacionescic.com.co
https://orcid.org/0000-0003-1727-7770



Editor y Compilador: Alain Fitzgerard Castro Alfaro

Título: Educación, inclusión y desarrollo territorial: perspectivas interdisciplinarias de la investigación en Colombia

Autores: José Antonio Marín Peña, Diego Fernando Cardona, Juan David Popov Zanabria, Luis Alberto Jara Andrade, Ángel Miller Roa Cruz, Alexandra Forero Mendoza, Dora Lilia Garrido Hurtado, Enna Alexandra Valderrama Cardona.

ISBN Versión Digital: 978-628-97948-3-0

Sello Editorial: Editorial Centro de Investigaciones y Capacitaciones Interdisciplinares SAS – CICI

Coordinadora: Nora González Pérez – Cartagena – Colombia

Diagramación: Michel Stevenson Alvarez Barrios

Portada: Linda Castro

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons – Atribución – No comercial – Compartir igual 4.0 internacional / CC BY-NC-SA 4.0

https://co.creativecommons.net/tipos-de-licencias/



Cartagena – Colombia, Abril 2026

EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y DESARROLLO TERRITORIAL: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA

Compilador

ALAIN FITZGERARD CASTRO ALFARO

Director General Editorial CICI

Autores

José Antonio Marín Peña

Diego Fernando Cardona

Juan David Popov Zanabria

Luis Alberto Jara Andrade

Ángel Miller Roa Cruz

Alexandra Forero Mendoza

Dora Lilia Garrido Hurtado

Enna Alexandra Valderrama Cardona

Colombia
Latinoamérica
2026

Contenido

RESUMEN E INTRODUCCIÓN ..... ¡Error! Marcador no definido.

1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA **12**

1.1. La educación en Colombia desde la Colonia hasta principios del siglo XXI 14
1.2. El sistema educativo hoy 19
1.3. Internacionalización de la Educación Superior 23
1.4. A Manera de Reflexión 28

2. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE FLORENCIA, CAQUETÁ **32**

2.1. Introducción 34
2.2. Diseño Universal para el Aprendizaje y Educación Física 37
2.3. Metodología 39
2.4. Resultados: prácticas docentes frente a los principios del DUA 41
2.5. Discusión 44
2.6. Conclusiones 48

3. DINÁMICA DEL MERCADO LABORAL Y ESTRUCTURA PRODUCTIVA DE FLORENCIA, CAQUETÁ: DESAFÍOS PARA LA GENERACIÓN DE EMPLEO Y EL DESARROLLO TERRITORIAL **51**

3.1. Introducción 53
3.2. Marco teórico 55
3.3. Metodología 60
3.4. Resultados 62
3.5. Discusión 65
3.6. Conclusiones 69

RESUMEN

La educación, la inclusión y el desarrollo territorial constituyen dimensiones fundamentales para comprender las transformaciones sociales, económicas e institucionales que experimenta Colombia. En este contexto, el libro *Educación, inclusión y desarrollo territorial: perspectivas interdisciplinarias de la investigación en Colombia* reúne tres capítulos que abordan problemáticas relacionadas con la evolución de la educación superior, las prácticas pedagógicas inclusivas y las dinámicas del mercado laboral en contextos regionales. Desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos, la obra ofrece elementos para reflexionar sobre la formación humana, la equidad educativa, las oportunidades de empleo y los desafíos del desarrollo territorial.

El primer capítulo presenta una revisión histórica de la educación superior colombiana, examinando su evolución institucional desde la época colonial hasta 2018, así como aspectos relacionados con la organización del sistema universitario, el financiamiento, el acceso y la internacionalización educativa. El segundo capítulo analiza las prácticas pedagógicas de docentes de Educación Física en instituciones educativas de Florencia, Caquetá, a partir de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Mediante una aproximación cualitativa, identifica diferencias entre los compromisos institucionales de inclusión y su implementación en las prácticas de enseñanza y evaluación, destacando la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas flexibles que reconozcan la diversidad del estudiantado.

El tercer capítulo examina la dinámica del mercado laboral y su relación con la estructura productiva de Florencia, Caquetá, durante el período 2020–2024. A través de un análisis cuantitativo y documental, identifica desafíos asociados con el desempleo, la informalidad laboral, las desigualdades de género y la concentración de actividades económicas en el sector terciario. Sus resultados resaltan la importancia de articular la formación del talento humano, la diversificación productiva y las políticas territoriales para ampliar las oportunidades de empleo.

En conjunto, la obra evidencia la relevancia de estudiar las relaciones entre educación, inclusión y desarrollo desde perspectivas complementarias. Asimismo, reconoce el valor de la investigación contextualizada para comprender las particularidades de los territorios y aportar fundamentos para el fortalecimiento de los procesos educativos, la equidad social y el desarrollo regional.

Palabras clave: educación superior; inclusión educativa; Diseño Universal para el Aprendizaje; mercado laboral; desarrollo territorial; investigación interdisciplinaria.

INTRODUCCIÓN

La educación y el desarrollo territorial representan dos dimensiones fundamentales para comprender las transformaciones que experimentan las sociedades contemporáneas. En un escenario caracterizado por cambios económicos, institucionales y sociales, resulta necesario reconocer que la formación humana, la inclusión educativa y las oportunidades de participación en la vida productiva constituyen aspectos relevantes para el bienestar de las comunidades y el fortalecimiento de los territorios. Estas dimensiones, aunque pueden estudiarse de manera independiente, permiten establecer puntos de encuentro para reflexionar sobre los desafíos que enfrentan las instituciones educativas, las organizaciones y los actores sociales en diferentes contextos.

En Colombia, las transformaciones del sistema educativo han estado vinculadas con procesos históricos, políticos, económicos y culturales que han influido en la organización de las instituciones, las oportunidades de acceso a la formación y la orientación de las políticas públicas. Paralelamente, las diferencias regionales han puesto de manifiesto la importancia de considerar las particularidades territoriales al examinar las condiciones educativas y socioeconómicas de la población. En consecuencia, comprender los desafíos contemporáneos de la educación y el desarrollo requiere aproximaciones investigativas que reconozcan tanto los procesos institucionales de alcance nacional como las realidades específicas de las comunidades.

Desde esta perspectiva, la investigación científica constituye una herramienta para examinar fenómenos educativos, sociales y económicos, identificar problemáticas y aportar elementos que permitan orientar la reflexión académica y la toma de decisiones. Su relevancia se manifiesta en la posibilidad de estudiar situaciones concretas mediante procedimientos metodológicos rigurosos, capaces de producir conocimientos contextualizados y contribuir a la comprensión de las condiciones que favorecen o limitan el desarrollo de las personas y los territorios.

La interdisciplinariedad adquiere especial importancia en este escenario, al permitir la articulación de perspectivas provenientes de diferentes campos del conocimiento. Las ciencias de la educación aportan fundamentos para comprender los procesos formativos, las prácticas pedagógicas y las condiciones de inclusión; mientras que las ciencias económicas y sociales ofrecen herramientas para examinar las dinámicas productivas, el empleo y las desigualdades territoriales. Aunque cada disciplina conserva sus propios objetos de estudio y procedimientos de investigación, el diálogo entre sus aportes permite ampliar la comprensión de problemáticas que comparten dimensiones sociales e institucionales.

En este contexto se presenta el libro *Educación, inclusión y desarrollo territorial: perspectivas interdisciplinarias de la investigación en Colombia*, una obra colectiva que reúne tres capítulos

relacionados con la evolución histórica de la educación superior colombiana, la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en las prácticas pedagógicas de Educación Física y las dinámicas del mercado laboral y la estructura productiva de Florencia, Caquetá.

El propósito de esta publicación consiste en ofrecer un espacio académico para la difusión de investigaciones que permitan comprender diferentes dimensiones de la educación, la inclusión y el desarrollo territorial. Su carácter interdisciplinario se expresa en la diversidad de enfoques conceptuales y metodológicos utilizados, así como en la posibilidad de establecer relaciones de reflexión entre los procesos educativos y las condiciones socioeconómicas que caracterizan a los territorios.

El primer capítulo, titulado «La educación superior en Colombia», presenta una revisión histórica de la configuración y evolución del sistema universitario colombiano. El estudio examina acontecimientos relevantes desde el período colonial, el proceso de independencia y la consolidación republicana hasta las transformaciones institucionales registradas en el período abordado, que comprende acontecimientos hasta 2018.

La investigación permite reconocer que la educación superior colombiana ha experimentado diferentes etapas de organización y transformación, asociadas con cambios en las responsabilidades del Estado, la participación de instituciones públicas y privadas, la ampliación de la oferta académica y el desarrollo de mecanismos de regulación y aseguramiento de la calidad.

Uno de los elementos centrales del capítulo corresponde al análisis de la organización del sistema de educación terciaria, considerando aspectos relacionados con el acceso, la matrícula, el financiamiento y las características institucionales de la educación superior. Esta aproximación proporciona elementos para comprender cómo se ha configurado el sistema universitario y cuáles han sido algunos de los desafíos históricos asociados con su expansión y funcionamiento.

De igual manera, el capítulo examina los procesos de internacionalización de la educación superior, destacando aspectos relacionados con la movilidad estudiantil, el reconocimiento de títulos obtenidos en el exterior y las iniciativas de cooperación académica. La investigación plantea la importancia de contar con orientaciones institucionales y políticas que contribuyan a fortalecer estos procesos y favorezcan la articulación de las universidades colombianas con escenarios internacionales de formación.

Desde esta perspectiva, el estudio aporta una base histórica e institucional para comprender la evolución de la educación superior en Colombia. Su contribución resulta relevante porque permite reconocer que los procesos educativos contemporáneos responden a trayectorias históricas que han influido en la configuración de las instituciones, sus responsabilidades y sus relaciones con la sociedad.

El segundo capítulo, «Diseño Universal para el Aprendizaje en Educación Física, prácticas pedagógicas e inclusión en instituciones educativas de Florencia, Caquetá», aborda una problemática relacionada con la necesidad de garantizar procesos educativos accesibles, flexibles y pertinentes para estudiantes con diferentes características, capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

La investigación parte del reconocimiento de que los modelos tradicionales de enseñanza pueden generar barreras cuando se organizan a partir de estrategias homogéneas que no consideran la diversidad del estudiantado. Esta situación adquiere especial importancia en el área de Educación Física, donde determinadas prácticas pedagógicas pueden privilegiar el rendimiento deportivo y las habilidades motrices estandarizadas, limitando las oportunidades de participación de quienes presentan otras capacidades, necesidades o formas de aprendizaje.

Frente a estas condiciones, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un marco pedagógico orientado a anticipar y reducir las barreras para el aprendizaje y la participación. Sus fundamentos se relacionan con la diversidad de formas mediante las cuales las personas perciben la información, expresan sus conocimientos y se involucran en las experiencias educativas. En consecuencia, propone la planificación de entornos y actividades flexibles que reconozcan la variabilidad del aprendizaje humano.

El capítulo analiza las prácticas pedagógicas de docentes de Educación Física en instituciones educativas de Florencia, Caquetá, mediante una aproximación cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo. El estudio considera información procedente de documentos institucionales y entrevistas docentes, con el propósito de comprender las estrategias pedagógicas y evaluativas relacionadas con los principios del DUA.

Los resultados evidencian diferencias entre los principios de inclusión establecidos en los documentos institucionales y su aplicación en las prácticas pedagógicas. Asimismo, identifican una incorporación limitada del DUA y la persistencia de enfoques tradicionales de enseñanza y evaluación, particularmente aquellos centrados en el rendimiento físico y la estandarización de las actividades.

Estos hallazgos permiten reconocer que la inclusión educativa no depende exclusivamente de su reconocimiento en las políticas y documentos institucionales, sino también de las condiciones pedagógicas, curriculares y organizacionales que hacen posible su aplicación. En este sentido, el capítulo destaca la importancia de fortalecer la formación docente, diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación, y promover experiencias educativas que favorezcan la participación de todos los estudiantes.

La contribución de esta investigación trasciende el área específica de Educación Física, al aportar elementos para reflexionar sobre la relación entre inclusión, equidad y calidad educativa.

Desde esta perspectiva, la diversidad del estudiantado debe reconocerse como una condición inherente a los procesos formativos, lo que exige transformar las prácticas pedagógicas y avanzar hacia entornos educativos más accesibles y participativos.

El tercer capítulo, «Dinámica del mercado laboral y estructura productiva de Florencia, Caquetá: desafíos para la generación de empleo y el desarrollo territorial», examina una problemática socioeconómica vinculada con las condiciones de participación laboral, ocupación, desempleo e informalidad, así como con las características de la estructura productiva de una ciudad intermedia de la Amazonía colombiana.

La investigación reconoce que el comportamiento del mercado laboral no puede comprenderse exclusivamente a partir de los indicadores generales de empleo y desempleo, debido a que las oportunidades laborales están relacionadas con factores como la composición sectorial de la economía, la cualificación de la población, las condiciones institucionales y las desigualdades sociales presentes en cada territorio.

Desde esta perspectiva, el estudio desarrolla un análisis cuantitativo, documental, descriptivo y retrospectivo, con enfoque territorial, mediante información secundaria procedente principalmente del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el Ministerio del Trabajo, la Fuente de Información Laboral de Colombia (FILCO) y otras fuentes institucionales. El análisis se concentra principalmente en el período 2020–2024, lo que permite examinar las características recientes del mercado laboral de Florencia y su relación con la estructura económica local.

Entre los resultados se identifica que, durante el trimestre marzo-mayo de 2024, Florencia registró una tasa global de participación del 63,5 %, una tasa de ocupación del 53,1 % y una tasa de desocupación del 16,4 %. Asimismo, el estudio evidencia diferencias importantes entre hombres y mujeres en las oportunidades de participación y ocupación laboral.

En relación con la estructura productiva, la investigación señala una marcada concentración de la actividad económica en el sector terciario, que representó el 86,3 % del valor agregado municipal en 2020. Esta característica permite reconocer la importancia de las actividades comerciales, administrativas y de servicios en la economía local, pero también plantea interrogantes sobre la capacidad de dicha estructura para generar empleos formales, diversificados y estables.

Los hallazgos muestran que la centralidad económica de Florencia dentro del departamento del Caquetá coexiste con desafíos relacionados con el desempleo, la informalidad laboral, las desigualdades de género y las limitaciones de la diversificación productiva. En consecuencia, el estudio destaca la necesidad de articular estrategias de formación del talento humano,

formalización laboral, fortalecimiento de las actividades económicas y formulación de políticas territoriales ajustadas a las características del mercado local.

Este capítulo aporta elementos para comprender que el desarrollo territorial no depende únicamente del crecimiento de la actividad económica, sino también de la calidad de las oportunidades laborales, la capacidad de los sectores productivos para incorporar trabajadores con diferentes perfiles y la reducción de las desigualdades en el acceso al empleo.

La lectura conjunta de los tres capítulos permite identificar diferentes dimensiones de la relación entre educación, inclusión y desarrollo territorial. En primer lugar, la revisión histórica de la educación superior proporciona elementos para comprender la configuración institucional de los procesos formativos en Colombia. En segundo lugar, el estudio sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje examina las condiciones pedagógicas necesarias para favorecer la participación y el aprendizaje desde una perspectiva inclusiva. Finalmente, el análisis del mercado laboral permite reconocer las características socioeconómicas que influyen en las oportunidades de empleo y en los desafíos del desarrollo regional.

Aunque las investigaciones no comparten un único problema científico ni una metodología uniforme, sus aportes permiten establecer un diálogo académico sobre la importancia de la formación, la equidad y las condiciones territoriales. La educación constituye un componente relevante para el desarrollo de capacidades humanas, mientras que la inclusión busca favorecer condiciones de participación en los procesos formativos. Por su parte, el mercado laboral representa uno de los escenarios donde las capacidades de las personas interactúan con las oportunidades y restricciones de la estructura económica.

Estas relaciones deben interpretarse desde una perspectiva de complementariedad y no como resultados causales demostrados por los capítulos. Cada investigación conserva su propio alcance y contribuye a comprender una dimensión particular de la realidad colombiana.

Otro aspecto relevante de la obra es la presencia de investigaciones vinculadas con Florencia, Caquetá, territorio que constituye un escenario de interés para el estudio de las prácticas educativas y las dinámicas socioeconómicas regionales. Esta dimensión permite reconocer el valor de producir conocimiento científico desde contextos territoriales específicos, donde las necesidades educativas, institucionales y económicas presentan características que requieren ser comprendidas de manera contextualizada.

La investigación desarrollada desde los territorios contribuye a ampliar la comprensión de problemáticas que pueden quedar insuficientemente representadas en los análisis nacionales. En este sentido, los estudios relacionados con Florencia permiten examinar desafíos concretos de la inclusión educativa y del mercado laboral, aportando información que puede resultar pertinente para futuras investigaciones y procesos de reflexión institucional.

De igual manera, la diversidad metodológica de los capítulos constituye una característica significativa de la publicación. La revisión histórica y documental permite reconstruir procesos institucionales de la educación superior; la investigación cualitativa facilita comprender experiencias y prácticas pedagógicas relacionadas con la inclusión; y el análisis cuantitativo de información secundaria contribuye a describir las condiciones laborales y productivas de un territorio.

Estas aproximaciones evidencian que la investigación científica dispone de diferentes estrategias para estudiar fenómenos sociales y educativos, cuya pertinencia depende de los objetivos planteados, las características del objeto de estudio y las fuentes de información utilizadas. Desde esta perspectiva, la diversidad metodológica puede enriquecer el diálogo académico al ofrecer conocimientos construidos desde diferentes procedimientos de análisis.

En términos de contribución académica, la obra permite reconocer la importancia de fortalecer los procesos educativos desde una perspectiva histórica e inclusiva, así como de examinar las condiciones económicas y laborales que caracterizan a los territorios. Los capítulos ofrecen elementos para formular nuevas preguntas de investigación relacionadas con la evolución de las instituciones educativas, las prácticas pedagógicas, la formación del talento humano y las oportunidades de desarrollo regional.

Por consiguiente, *Educación, inclusión y desarrollo territorial: perspectivas interdisciplinarias de la investigación en Colombia* se presenta como una publicación dirigida a investigadores, docentes, estudiantes universitarios, profesionales de las ciencias sociales y económicas, directivos educativos y responsables de procesos institucionales interesados en comprender las relaciones entre formación, equidad y desarrollo territorial.

Finalmente, la obra reafirma la importancia de la investigación científica como un medio para ampliar el conocimiento sobre las realidades educativas y socioeconómicas del país. Las contribuciones reunidas muestran que los desafíos contemporáneos requieren análisis rigurosos, reconocimiento de las particularidades territoriales y reflexión permanente sobre las condiciones que favorecen el acceso a oportunidades educativas y laborales.

Se espera que esta publicación contribuya al fortalecimiento del debate académico, estimule nuevas investigaciones y promueva el intercambio de conocimientos entre disciplinas. Más allá de ofrecer respuestas definitivas, los tres capítulos invitan a continuar examinando las transformaciones educativas, las posibilidades de inclusión y los desafíos del desarrollo territorial desde perspectivas críticas, contextualizadas y fundamentadas en la investigación científica.

Editorial CICI

Capítulo I

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

HIGHER EDUCATION IN COLOMBIA

José Antonio Marín Peña
Magíster en Ciencias Física
Profesor Universidad de la Amazonia. Colombia
jamarinp@uniamazonia.edu.co; jo.marin@udla.edu.co

Diego Fernando Cardona
Ph.D. Management Sciences
Profesor Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México
diego.cardona@tec.mx

RESUMEN

Este escrito hace parte de una revisión de información para el trabajo de tesis a nivel doctoral titulado "Incidencia del factor doble titulación en la calidad de la educación colombiana" en el programa de "Doctorado en Gestión" en la Universidad EAN y de la pasantía de investigación doctoral en el programa "Doctorado en Gestión de la Educación Superior" en la Universidad de Guadalajara. Se presentan algunos elementos históricos de la construcción de la universidad en Colombia, dando inicio con sucesos de la época de la colonia, el proceso de independencia, la era de la república, hasta llegar a los últimos acontecimientos de 2018. Se plantea cómo está constituido el sistema educativo de la educación terciaria, la política de financiamiento y el proceso de internacionalización de la educación realizado por las universidades. Se presentan algunas cifras relacionadas con taza de matricula, acceso a la educación superior, movilidad estudiantil y areas de conocimiento a la cual se ha homologado titulación en Colombia, obtenida en exterior. Al no existir una política de estado que direccione los procesos de internacionalización de la educación, se dan a conocer elementos planteados por algunas universidades e instituciones relacionadas con el tema, para la construcción de una política de internacionalización de la educación que presente una ruta a seguir.

Palabras clave: Educación superior, internacionalización de la educación, educación terciaria, política de internacionalización.

ABSTRACT

This paper is part of a review of the research "Incidence of the double degree factor in the quality of Colombian education" in the "Doctorate in Management" program at EAN University and the doctoral research internship in the "Doctorate in Higher Education Management" program at the University of Guadalajara. Some historical elements of the construction of the

university in Colombia are presented, starting with events from the time of the colony, the process of independence, the era of the republic, until the last events of 2018. It is raised how the educational system of tertiary education, the financing policy and the internationalization process of the Education done by universities. We present some figures related to enrollment rates, access to higher education, student mobility and areas of knowledge to which the degree has been homologated in Colombia, obtained abroad. In the absence of a state policy that directs the processes of internationalization of education, some proposals of institutions are presented as the basis for its construction.

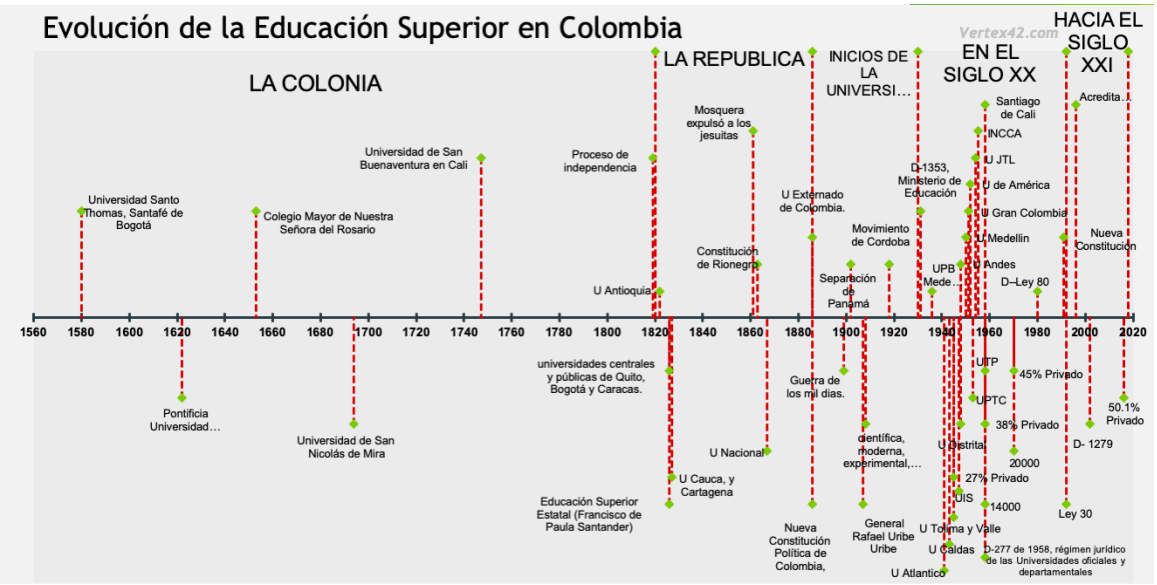
Keywords: Higher education, internationalization of education, tertiary education, internationalization policy

1.1. La educación en Colombia desde la Colonia hasta principios del siglo XXI

Para entender el proceso de la evolución de la educación en Colombia, es importante dividir este tiempo en periodos caracterizados por ciertas eventos históricas que marcaron los cambios del manejo y orientación de la educación hasta inicios del siglo XXI. El primero, de la colonia, el cual se enmarca desde la fundación de la primera unviersidad hasta los movimientos de independencia; el segundo, de la república, que vá desde 1820 hasta 1886 mometo en que se cambia la constitución; el tercero, inicios de la universidad moderna, el cual llega hasta finales de la decada de 1930; el cuarto, la universidad en el siglo XX ; y el quinto,los inicios del siglo XXI, el cual inicia con la generación de la ley 30 de 1992.

El momento de inicio de la educación en Colombia, data de la colonia cuando en 1580 se funda la Universidad Santo Tomas como la primera universidad por parte de una comunidad religiosa. En años posteriores se da la creación de la Pontifica Universidad Javeriana por la comunidad de los Jesuítas, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Universidad de San Nicolas de Mira y la Universidad de San Buenaventura en Cali (Soto Arango, 2005). En este periodo se contaba con seis universidades las cuales todas estaban a cargo de las diferentes comunidades religiosas, quienes contaban con el aval para la instrucción en leyes, teología y letras. Hacia finales de 1700 se inician las clases en medicina. Esto nos muestra que la educación impartida en dicho periodo estaba centrada en la escolástica medieval y todo aquello que fuera en contra de las "santas escrituras" no podía ser estudiado en dichos claustros (Arévalo & Palevi, 2010; Yarce, Lopera, & Pacheco, 2002).

Figura 1. Evolución Temporal de la Educación Superior.



Fuente. Construcción propia a partir de la información en (Jaramillo, 2003; Mejía Montenegro, 1994; Soto Arango, 2005; Yarce et al., 2002)

Este periodo de la colonia se puede decir que se extendió hasta 1819, momento en que se crea la república Nueva Granada, a partir de los procesos libertarios que llevan a la independencia para dejar de ser una colonia española y a conformar la Gran Colombia con la unión de lo que hoy es Ecuador, Colombia y Venezuela. En 1819 a partir del Congreso de Angostura, y siendo la Gran Colombia direccionada por los Generales Simón Bolivar y Francisco de Paula Santander, se dictan normas en las que se determina que la educación es responsabilidad del Estado y como tal, la prestación del servicio debe ser garantizada por éste y no por particulares, hecho que lleva a la fundación de la primera universidad pública, la Francisco de Paula Santander, para formar a los ciudadanos que direccionarían el futuro de la Gran Colombia como república (Arévalo & Palevi, 2010; Soto Arango, 2005; Yarce et al., 2002).

Seguido a este proceso viene la fundación de otras instituciones del mismo orden como fue la Universidad de Antioquia, la universidad del Cauca y la Universidad de Cartagena. En estas instituciones y bajo la orientación que debía ser una universidad que impartiera estudios de corte liberal, con la finalidad de formar para las necesidades de la naciente república, se trae el modelo de la universidad francesa de la época, el napoleonico, el cual se centraba en la formación en normas para el manejo del Estado pero también se da inició a otros programas académicos de corte social y experimental que permitiera el conocimiento de la región desde la construcción de mapas (con la cartografía) como el conocimiento de la botánica y sus aplicaciones para la medicina con José Celestino mutis y Francisco José de Caldas (Mejía Montenegro, 1994).

Con la necesidad de continuar en el proceso de formación de los nuevos programas se ve la importancia de tener un centro de estudios del orden nacional que centre todos estos esfuerzos y

es así como en 1867 se da la creación de la Universidad Nacional de Colombia, con seis facultades y a la cual en su momento se le anexa el Observatorio Astronómico, el Hospital de la Caridad y el Militar, el Laboratorio Químico Nacional y la Biblioteca Nacional, con la misión de ser la institución líder en educación superior para la nueva nación (Patiño, 2014).

Este proceso de una naciente y esperanzadora educación ofertada por el Estado y direccionada a la formación en artes liberales, es truncada cuando a la dirección del Estado llegan grupos de pensamiento conservador que entran y reforman la constitución existente donde se planteaba la separación Iglesia-Estado, y que la responsabilidad de la educación en los diferentes niveles educativos es del Estado, y por tanto se debía garantizar la formación a toda la población sin distingo alguno. Este grupo de pensamiento conservador, ve que es un riesgo el tipo de formación que se esta dando a la población por los libros que sirven de orientación para los estudiantes, los cuales ponían en riesgo la formación ética y moral, además que estaba en contravención con los principios promulgados por la religión católica, hecho que llevo a una reforma de la constitución y el 7 de agosto de 1886 se proclama una nueva, en la que se devuelve el poder para la dirección de la educación en Colombia a la religión católica (Marquardt, 2011; Melo, 1989).

Este hecho hace que a la comunidad de los Jesuitas se le devuelva todo aquello que se les había expropiado en 1862 por parte del presidente Mosquera, y que además se les permita definir que es lo que se debe y puede enseñar a la población en los diferentes niveles educativos, establecer los libros con los cuales se debe orientar el proceso y todo aquello que se considerase importante para mantener la ética y la moral promulgada por las comunidades religiosas existente en el país. Este pacto fue refrendado con la realización de un Concordato entre el Vaticano y el Estado colombiano en 1887. Como reclamo al estado por este retroceso en la orientación de la educación en Colombia, un grupo de académicos de la Universidad Nacional de Colombia, se reúnen y fundan la Universidad Externado de Colombia en éste mismo año (Marquardt, 2011; Patiño, 2014).

Entre 1886 y 1930, es un periodo donde se quiere dar otro aire a la universidad colombiana a pesar de los diferentes conflictos armados que se viven como fue la guerra de los mil días entre 1889 y 1902, la separación de Panama, el paso de un gobierno civil a uno militar, las ideas de cambio provenientes desde Argentina con la promulgación del Manifiesto liminar del Movimiento de Cordoba en 1918, y los diferentes movimientos estudiantiles que se dan en Colombia sobre todo el de 1929 el cual busca cambios importantes dentro de la administración y prestación del servicio de la educación superior, se reclama por una universidad que pase de la transferencia de conocimientos a una universidad de corte investigativo (Rama, 2006; Tünnermann, 2008).

El primer intento de concebir a la universidad como un centro de investigación, está dado por el General Rafael Uribe Uribe cuando en 1907 promulgo una ley en la cual se planteaba la necesidad de tener una universidad científica, moderna y experimental. Posteriormente en 1923, se genera una norma con la cual se realiza una reestructuración de la Universidad Nacional (UNAL), con la cual se crean las facultades, programas y escuelas y se aperturan nuevos programas académicos. Todos estos intentos se quedaron en buenas intensiones y escrito en los papeles que contenían estas ideas, pues nada de esto llegó a realizarse en la universidad (Soto Arango, 2005; Yarce et al., 2002).

En 1931, con la promulgación del decreto 1533, se da la creación del Ministerio de Educación Nacional, el cual asume el manejo de la educación. En tiempos anteriores se tenía una secretaria de educación adscrita al ministerio del interior y era quien estaba al pendiente de los diferentes procesos. Con la creación del Ministerio y la búsqueda de mercados internacionales para los productos agrícolas del país principalmente café y banano y el tecnificar la producción para poder competir en mercados internacionales, se ve la necesidad de formar personas a nivel técnico y tecnológico, que pueda manejar la maquinaria que se esta importando (Yarce et al., 2002).

Por la necesidad de darle un vuelco a los procesos de formación en todos los niveles educativos, se contrata una misión alemana para que realice un diagnóstico de la educación en Colombia y se proponga un modelo para avanzar en los diferentes campos de saber, la técnica y la experimentación. Desafortunadamente la gran mayoría de estas recomendaciones se quedan en el papel y no surten un real efecto en los procesos educativos del país. El resultado de la misión alemana y de la inserción de Colombia en los mercados mundiales fue que en las decadas de 1940 y 1950, se da la creación de un buen grupo de nuevas instituciones de educación superior tanto oficiales como privadas, para dar respuesta a la necesidad que se planteaba en el país (Mejía Montenegro, 1994; Soto Arango, 2005).

Con un mayor número de instituciones educativas se da una mayor oferta de cupos, como también se amplia la oferta hacia nuevos programas académicos. De esta forma se ve como la matrícula de estudiantes en las universidades privadas se incrementa pasando del 27% en 1947, a un 38% en 1958, y a un 45% en 1970; a 2018 ha llegado a un 51%. Esto muestra un rápido proceso de privatización de la eduación en Colombia (Afanador 2007; Soto Arango, 2005).

Dados los hechos del 9 de abril de 1948 con el asesinato del candidato presidencial Jorge Eliecer Gaitan, se inicia un periodo de violencia interna en el país entre los partidos tradicionales (liberales y conservadores) y es así como se planea la llegada de un militar a la presidencia en 1953, el General Gustavo Rojas Pinilla, quien llegó realizando cambios importante en los procesos educativos, elementos que sirvieron para que los estudiantes realizaran una serie de marchas y de enfrentamientos con la fuerza pública al punto que en junio de 1954, se da el asesinato de 9

estudiantes hecho que incremento la acciones por parte de los estudiantes y que buscaron la salida del general Rojas Pinilla de la presidencia, hecho que finalmente se da en 1957 (Acevedo T & Malte-Arévalo, 2014).

Durante los siguientes años se siguen realizando diferentes movilizaciones por parte de estudiantes, profesores y trabajadores, como también se ve la participación de otros sectores civiles, reclamando por una mejor educación, mejores condiciones para realizar la labor docente, la garantia de la financiación de la eduación pública, mayor acceso a la educación superior, entre otras tantas peticiones. De igual forma se dan los elementos para que la educación privada crezca, no por ceder directamente a éste sector su manejo sino por el lento crecimiento de la oferta de la matrícula en la universidad pública, acompañado del incremento del valor de éstas, la disminución del presupuesto por parte del Estado para las universidades y el crecimiento en el número de instituciones universitarias privadas (Acevedo T & Malte-Arévalo, 2014; Afanador 2007).

En 1980, se promulga el decreto 80 norma que a través de su articulado establece que la educación superior es un servicio público y cumple una función social, que promoverá el conocimiento y los valores de la nacionalidad, vincula la investigación a los procesos de la universidad como elemento central de su accionar, promueve el respeto a la autonomía y las libertades académicas de investigación y aprendizaje y catedra, plantea que estará abierta para todas las fuerzas sociales sin distingo alguno, con una formación integral del hombre como persona culta y útil a la sociedad. Establece una estructura base mínima de la universidad como organización, se da la autonomía universitaria en lo académico, administrativo, financiero, político y normativo, se garantiza el acceso a la educación y se dice que el Estado la financiara (M. d. E. N. MEN, 1980).

Con este decreto (80/1980) se reforman las funciones del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), se institucionaliza el control y vigilancia y se inicia el proceso de evaluación a las instituciones en forma periódica. La dirección de las universidades se centra en el Consejo Superior como grupo asesor, el rector y el Consejo Académico. Se plantea que deben poseer suficiencia financiera, es decir, se lleva a la universidad pública a un proceso de autofinanciación, hecho que permite el crecimiento acelerado de las universidades privadas. Para algunos investigadores, este decreto ley no recoge los elementos de discusión generados en la década de 1970, por diferentes actores (Jiménez & Figueroa, 1999)

Con la promulgación y sanción de la nueva Constitución Política de Colombia en 1991, queda expresa la separación del Estado y la Iglesia en lo concerniente a la dirección de la educación. De forma expresa, se plantea que "*la educación es un derecho fundamental, es un servicio público, el estado debe promover el acceso a ella, será gratuita en las instituciones del Estado, y será el Estado*

quien regulará y ejercerá la inspección y vigilancia para velar por su calidad". Pero también establece que los particulares podrán crear establecimientos educativos. En su artículo 69 dice que se garantiza la autonomía universitaria, el fortalecimiento a la investigación científica y facilitará los mecanismos financieros (De Colombia, 1991).

Promulgada la Constitución de 1991, se ve la necesidad de revisar la normatividad existente en materia de educación en todos los niveles y es así que para la educación superior se construye la ley 30 de 1992, quien recoge muchos de los elementos planteados en el decreto 80 de 1980, (estructura, autonomía, derecho al acceso, financiación) y el Estado se toma de derecho de la inspección y vigilancia de la calidad de la educación hecho que lo concreta con la creación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior con el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y la comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES). (Colombia, 1994). Para la obtención de la información y seguimiento de la calidad de la eduación impartida por las universidades se establece: el sistema nacional de información de la eduación superior (SNIES), el sistema de prevencion y análisis de la deserción en las instituciones de educación superior (SPADIES), el sistema de información para el aseguramiento de la calidad (SACES), el observatorio laboral para la educación (OLE) y los examenes de calidad de la eduación superior (inicialmente llamados ECAES, hoy Saber Pro) (MEN, 2010).

1.2. El sistema educativo hoy

El sistema de educación superior en Colombia hoy esta compuesto por 288 instituciones, de las cuales el 28% son universidades, el 42% instituciones de universitarias, 18% instituciones tecnológicas y el 12% instituciones técnico profesionales. De estas el 21,5% son oficiales, el 71,9% son de régimen privado y el 6,6% son de régimen especial. Del grupo de las 83 universidades que conforman ese 28%, 44 de ellas tienen acreditación institucional de alta calidad, de las cuales 15 son oficiales y 29 privadas (MEN, 2017). Cuando se revisa los ranking internacionales (ARWU[1], THE[2], QS[3]), se tiene que entre las primeras mil universidades se encuentran tres de ellas (Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes y Pontificia Universidad Javeriana), lo que es punto de análisis sobre cuál es la calidad con la cual esta evaluando por parte del Consejo Nacional de Acreditación (Gacel-Avila, 2017).

[1] Academic Ranking of World Universities, ARWU. Se publica desde 2009 por Shangai Ranking Consultancy

[2] Time Higher Education World University Ranking, THE. Con Thompson Reuters de 2010 a 2014; desde 2015 con Elsevier

[3] QS, University Rankings. Se publica desde 2009

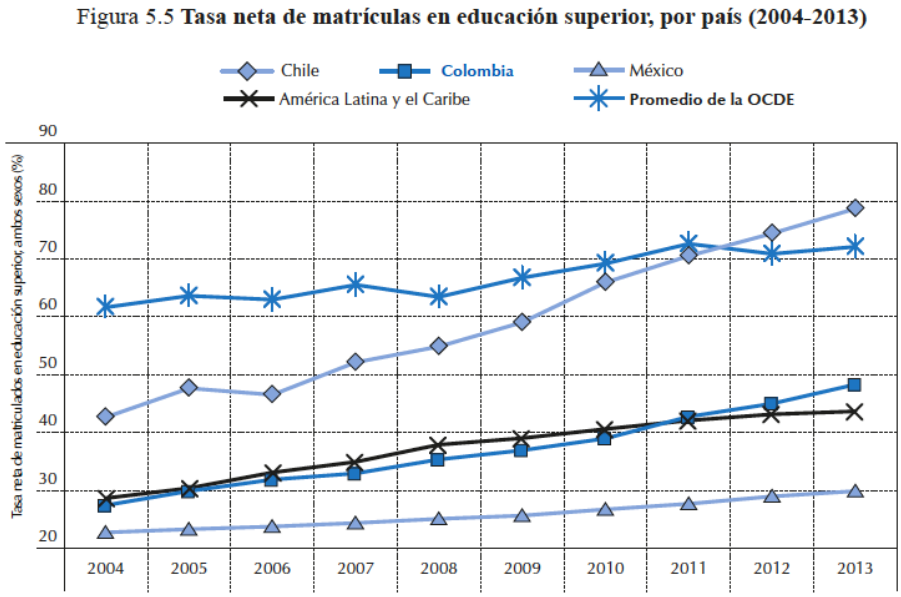
Para el 2016, se encontraban registrados 11 836 programas académicos en el SNIES, en los diferentes niveles de formación de la educación superior. De estos 269 son a nivel doctoral, 1 663 en maestría, 3 938 en universitario, y 2 239 a nivel técnico profesional o tecnológico. El resto esta en especializaciones de profundización en técnico, tecnológico, universitaria o médica. Con respecto a los programas de pregrado, el 22,75% está acreditado y se registra principalmente en las universidades. De este porcentaje la mayoria esta en áreas de conocimiento como ingeniería y afínes con el 34%, económicas, administrativas y afines 17%, ciencias sociales 16%, ciencias de la educación 11%, ciencias de la salud 11%, matemáticas y ciencias naturales con el 4%, bellas artes, veterinaria y afines, como humanísticas y religiosas con un 3%, 2% y 2% respectivamente (CNA, 2017).

En lo concerniente al nivel de formación de los docentes que estan vinculados en las diferentes instituciones de educación superior, se reporta que el 7,1% tiene formación a nivel doctoral, el 32,1% maestría, 29,5% especialización y un 29,3% unicamente pregrado. Para 2016 la población total de docentes es de 152 876, donde el 44% esta en el sector oficial y el 56% en el sector privado (MEN, 2017). Esto muestra que se debe ralizar un mayor esfuerzo en aumentar el nivel de formación de los docentes, para con ello encontrar otras dinámicas en los procesos académicos y de investigación en la universidad colombiana.

En lo referente a la taza de cobertura en educación superior, con personas que se encuentran en el rango entre los 17 y los 24 años de edad, se avanzo de un 37% en el año 2010 a un 51% en el 2016, con una matrícula de 2 394 434 estudiantes, donde el 49,9% se presentó en la universidad pública. En lo concerniente a género se observa que se tiene una matrícula mayor en mujeres alcanzando un 55,6%, frente a un 44,4% de los hombres (MEN, 2017). A partir de estos registros se puede asegurar que la eduación superior en Colombia esta en el rango de masificación, en cuatno a tasa de cobertura. Según la tipología utilizada por Sigal[4] (1995) citado por (Gallo, 2005), quien establece unas categorias según las tasas brutas de escolarización. Esta cobertura, revisada la matricula del primer semestre en los diferentes programas académicos, se ha visto impactada por los niveles socieconómicos más bajos de manera que entre los estratos 1 y 2 se alcanza una matricuala del 65,5%, para el estrato tres en un 25,7% y para los estratos 4, 5 y 6 alcanza una cobertura del 8,9%, mostrando con ello un mayor acceso a la universidad por parte de las clases menos favorecidas.

[4] "*Puede hablarse de un modelo de acceso de elites cuando la tasa de escolaridad en educación superior es inferior al 15%, un modelo de acceso de masas cuando dicha tasa es superior a este porcentaje, y un modelo de acceso universal cuando la variable mencionada excede el 35%.*"(Gallo, 2005)

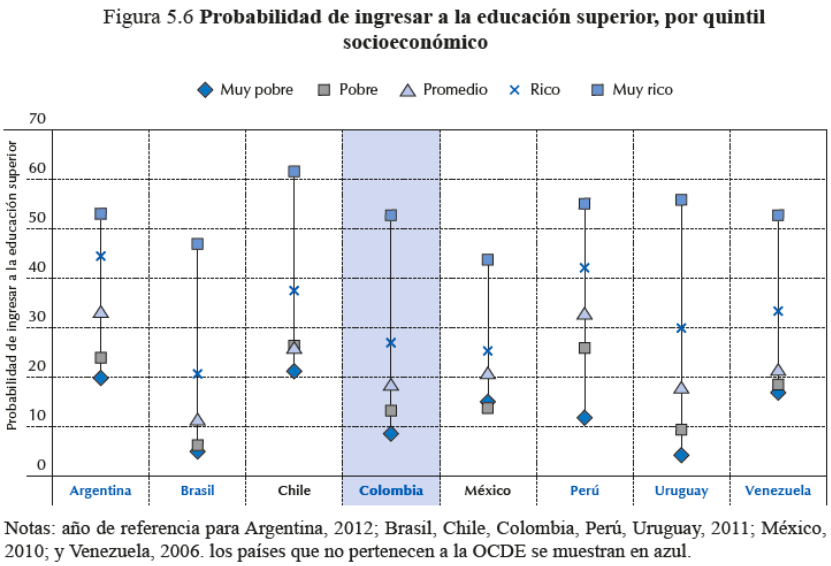
Figura 2. Tasa neta de matricula en educación.



Fuente. Tomado de (OCDE, 2016, p. 285)

Comparando las tasas de matrícula de Colombia con otros paíes de la región y el promedio de la OCDE, se encuentra que Colombia viene haciendo un trabajo significativo de manera que desde el 2011 tiene un promedio por encima del de América Latina (ver figura 2), pero se debe seguir trabajando ya que se encuentra con cerca de 20% por debajo de Chile y del promedio de los países de la OCDE (OCDE, 2016). Y con respecto a la posibilidad de acceso a la educación superior por parte de las clases menos favorecidas se tiene que para el año 2011, estaba sobre un 10% para la clase más pobre y cerca de un 13% para la pobre (Ver figura 3). Estas cifras se han venido superando cada año, con acciones concretas como el programa Ser pilo paga (programa del expresidiente Santos durante el periodo 2010 – 2018) y Generación E con el nuevo gobierno del presidente Duque (periodo 2018 – 2022).

Figura 3. Probabilidad de ingreso a la educación superior por quintil socieconómico.



Fuente. Tomado de (OCDE, 2016, p. 287)

En lo relacionado a los egresados, se tiene que las áreas de conocimiento relacionadas con las ciencias económicas y afines tienen el mayor numero de egresados con una taza que alcanza el 38,8%, seguido por las ingenierías y afines con un 23,4% y las ciencias sociales con 14,6%. Las áreas de conocimiento con menor número de graduados son las de veterinaria y agronómicas con el 1,6% y las matemáticas y ciencias básicas con el 1,5%. El número total de egresados graduados para el 2 016 fue de 423 182 de los cuales 195 987 fueron del sector oficial, el cual representa el 46,3% de total. La taza de graduados en general esta sobre un 22,75%, dato obtenido al analizar la matricula de 2011 (MEN, 2017).

En el campo del estudio de la deserción, se observa que a nivel universitario se mantiene en el orden del 10% aproximadamente, pero donde existe mayor retiro del proceso de escolarización esta en el nivel técnico el cual está por encima del 25%, a pesar que a través del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el estado garantiza gratuidad para los niveles técnico y tecnoloógico y es la institución que regístra el mayor numero de matrícula a este nivel, con cerca de un 40% del total. A nivel tencológico el nivel de deserción esta sobre un 17%.

Como un balance de lo visto de como esta la educación superior en Colombia, se puede decir que se cuenta con: mayor cobertura, pues día a día es mayor el numero de estudiantes que acceden a la educación superior; mayor equidad en el acceso a la educación, los hijos de los pobres y más pobres se pueden formar a nivel profesional; mayor numero de docentes, con mejor formación académica. De igual forma se observa que se tiene un mayor grado de privatización de la educación superior; con una Infraestructura igual a la de los años 90; con un presupuesto igual al de 1993, es decir, se tiene desfinanciada la educación pública; existe hoy una

masificación de la educación; menor financiación por estudiante. Y qué pasa con los procesos de internacionalización de educación?

1.3. Internacionalización de la Educación Superior

Para comprender que es la internacionalización y saber lo que ha realizado el sistema de educación en Colombia en dicho campo, se revisa en primera instancia algunas de la definiciones con las cuales hoy se identifica dicho término. Una de las definiciones más aceptadas y de las primeras difundidas fue la de Knight (2004) en la que plantea que la internacionalización es un "*proceso de integración de la dimensión intercultural internacional en la docencia, la investigación y las funciones de servicio de la institución*", es decir, que esta dimensión intercultural internacional debe ser transversal a las diferentes acciones que realiza la institución en sus tres funciones principales a cumplir dentro de su misión.

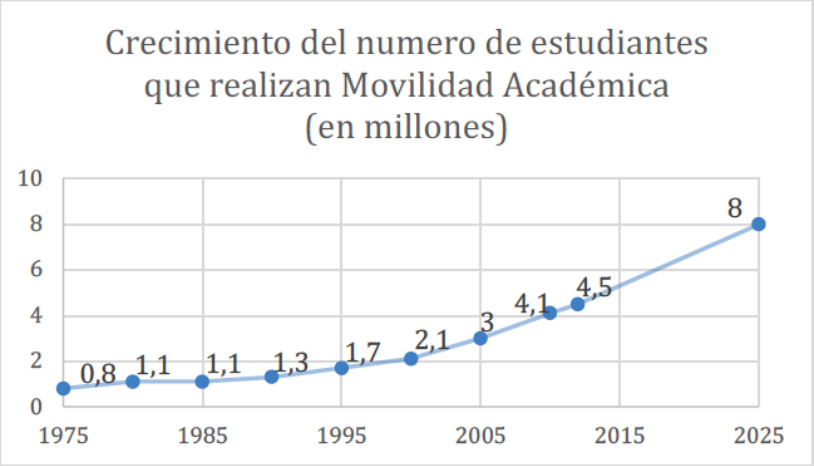
Gacel-Avila (2005), expresa que es "*un proceso que integra en las funciones sustantivas de las IES [instituciones de educación superior] una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y consciencia global de las problemáticas humanas en pro de los valores y actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria*". Al igual que Knight, expresa que debe ser tenida en cuenta en las funciones básicas que desempeña la universidad, la cultura desde una visión global debe estar presente, adicionando que estas acciones deben tender a la construcción de ciudadanos globales que comprendan este tipo de problemáticas para mantener sus valores.

En el caso de Hudzik (2011), plantea que la internacionalización debe ser "*comprehensiva o integral como un compromiso, confirmado a través de la acción, de integrar las perspectivas internacionales y comparativas en la enseñanza, la investigación y los servicios de la educación superior*", donde enfatiza que ésta debe ser interiorizada por los diferentes niveles de dirección de la organización de manera que la internacionalización termine siendo una acción más de las tantas acciones cotidianas que se realizan en las tres funciones basicas de las universidades.

Y una de las últimas definiciones propuestas expresa que la internacionalización es un "*proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad*" (De Wit, Hunter, Howard, & Egron-Polak, 2015). Se ratifica cada uno de los elementos planteados en las tres definiciones anteriores y complementa en que ésta a de servir para mejorar la calidad de la educación y la investigación y estas acciones deben permear a los diferentes integrantes de dicha comunidad.

Partiendo de estos conceptos y de lo que se visibiliza a nivel mundial como es la movilidad de estudiantes, profesores y administrativos para realizar acciones tendientes a mejorar en cada una de las funciones de la unviersidad (academia, investigación, servicio a la sociedad), se observa una tendencia creciente de tipo exponencial, en la que cada vez el numero de personas que forman parte de estos procesos es mayor (ver figura 4).

Figura 4. Movilidad a nivel internacional.

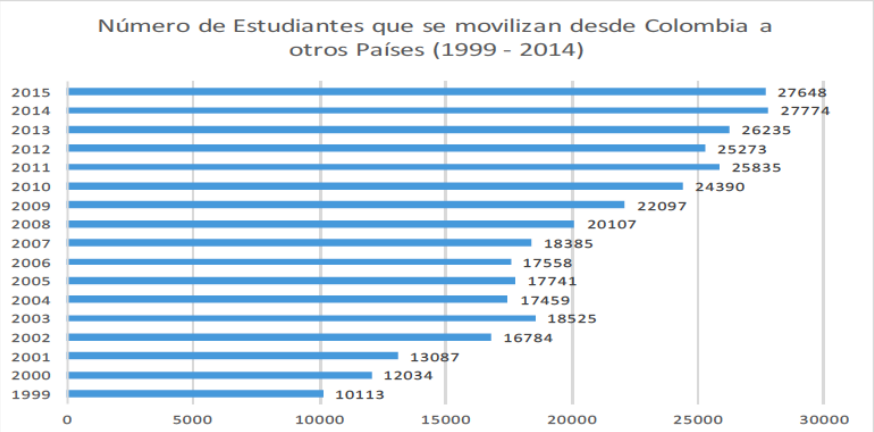


Fuente. Tomado de (Marin P, 2018)

Se observa que esta movilidad tiende principalmente hacia los países mas avanzados, donde se encuentran las universidades con las mayores desarrollos en investigación y consideradas como de "clase mundial". Es así como se observa que los países que reciben a un mayor numero de estudiantes son Estados Unidos (22%), Reino Unido (11%), China (8%), Alemania (7%), Francia (7%), Australia (6%), Canadá (6%), Japón (3%) (tomado del proyecto Atlas a través de la pagina web http://www.iie.org) (IIE., 2018).

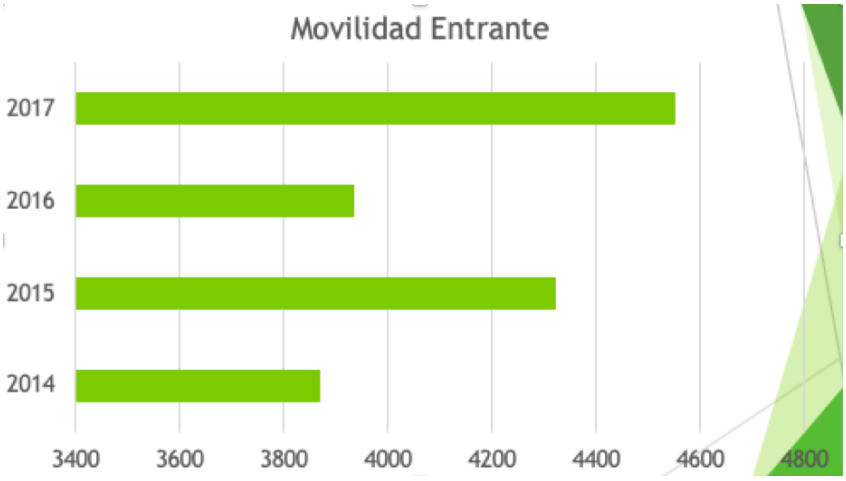
En esta movilidad de estudiantes a nivel mundial, Colombia participo con 27 648 estudiantes en el año 2015 (ver figura 5), el cual es resultado de un creciente movimiento de formación a nivel posgradual, apoyado por el Estado a través de insticiones como el ICETEX, Colciencias, o fundaciones privadas como Colfuturo, Mazda, o becas de países amigos como las Fullbright en los Estados Unidos y DAAD de Alemania, entre otras. Se requiere realizar mayores esfuerzos para aumentar esta cuota (en el momento se llega aproximadamente a un 0,5% de participación en dicha movilidad) y no solo saliente, puesto que es importante también provomer la movilidad entrante al país de la cual existen muy pocos registros y los que existen datan de 2014 a la fecha (ver figura 6), puesto que la situación de conflicto interno vivido por más de cuatro decadas no permitió realizar acciones convincentes para atraer a estudiantes, académicos, investigadores y administrativos, a realizar estudios en Colombia.

Figura 5. Movilidad de estudiantes colombianos hacia el exterior.



Fuente. Construcción propia a partir de datos de la Unesco -3/05/17- http://data.uis.unesco.org

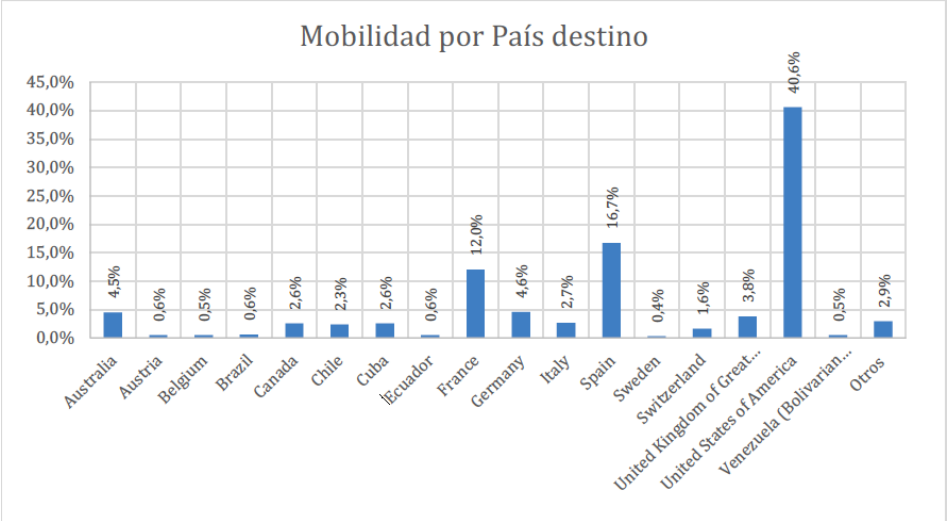
Figura 6. Número de estudiantes por año que se movilizaron desde otros países hacia Colombia durante el periodo comprendido entre 2014 al 2017.



Fuente de datos: http://data.uis.unesco.org recuperado 7/05/19

La movilidad saliente desde colombia, ha sido preferencialmente hacia Estados Unidos (40,6%), España (16,7%) y Francia (12%) (ver figura 7), sin desconocer que existen otros destinos que son buscados principalmente con el objetivo de mejorar las habilidades en idiomas como el inglés y es el caso de Australia. Existe colaboración con países de la región como Canadá, Cuba, Chile, Ecuador, entre otros.

Figura 7. Porcentaje de estudiantes que se movilizaron según país destino durante el periodo comprendido entre 1999 y 2014.



Fuente de datos: http://data.uis.unesco.org

Las áreas de conocimientos como ingenierías y afines con un 21,2%, ciencias sociales y humanas con el 20,6%, ciencias de la salud con 17,6% son por las que los colombianos más se movilizan para realizar estudios o procesos de investigación en el exterior. En áreas como ciencias de la educación se presenta un 12,1%, matemáticas y ciencias básicas con 7,7%, bellas artes y afines con 2,1% y veterinaria, agronómicas y afines con un 1,5% (MEN, 2016).

En lo referente a los niveles de formación, el Ministerio de Educación presenta una información sobre la solicitud de homologación de títulos de quienes regresan al país y de estos se tiene que el 61,9% son de nivel maestría, el 17,5% de especializaciones, el 15,5% de doctorado, el 4,9% a nivel de grado o pregrado, mientras que en a nivel técnico o tecnológico solo alcanza al 0,1% en cada uno de ellos (MEN, 2016).

Para llegar a estos resultados, en Colombia se han generado diferentes tipos de estrategias y de organizaciones que permitan una red de colaboración al interior del país con el objetivo de poder establecer lazos de comunicación y colaboración con instituciones de diferentes países. Es así como surge las iniciativas para la creación de la Red Colombiana de Cooperación Internacional para la Educación Superior (RCI), con el objetivo de "*apoyar, promover y facilitar actividades y proyectos de cooperación interinstitucional e internacional en el sector de la educación superior*" (RCI); y de Colombia Challenge your Knowledge (CCYK), que entre sus principales objetivos esta el de "*promover y difundir programas de investigación, académicos y de divulgación colombianos en el exterior; fortalecer la internacionalización de las Universidades Acreditadas de Colombia; estudiar las tendencias actuales de internacionalización y promover procesos de calidad en todas las instituciones de educación superior colombianas*" (CCYK, 2019).

El Estado a través del Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), da apoyo permanente a quienes deseen realizar estudios en el exterior, con prestamos o prestamos beca, que facilitan el proceso de desplazamiento, matrícula y manutención en el país destino. También a través de Colciencias, se facilitan los procesos de movilidad apoyados por medio de proyectos de investigación, el cual entre sus objetivos generales se tiene el de "*Fortalecer la descentralización de las actividades científicas, tecnológicas y de innovación, integrada a las dinámicas internacionales mediante el desarrollo regional de capacidades de Ciencia Tecnología e Innovación - CTel, a través de los Consejos Departamentales de Ciencia, Tecnología e Innovación -CTel y políticas integrales, novedosas y de alto impacto positivo*" (Colciencias, 2016).

Conjuntamente en Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Ministerio de Relaciones Exteriores (MER), la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC)-, y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), han participado en diferentes acciones para contribuir a los desarrollos que realizan las universidades en torno a las acciones de internacionalización de la educación. Dentro de estas acciones, se llevaron a cabo las Misiones Académicas de Promoción de la Educación Superior- MAPES- en el año 2012, con el objeto de "*la promoción de la educación superior colombiana para el fortalecimiento de la cooperación educativa y la internacionalización de la educación superior en la región de América Latina y el Caribe*" . La Conferencia Latino Americana y del caribe para la Internacionalización de la Educación Superior – LACHEC- iniciada en el 2009 "*bajo la premisa que el proceso de internacionalización de la Educación Superior es un elemento fundamental para garantizar la calidad de los programas educativos en el mundo*" (CNA, 2013a), en el 2018 se realizó la novena versión.

Consejo Nacional de Acreditación en su procesos de evaluación de la calidad de los programas académicos, generó un espacio para que las universidades compartieran sus experiencias en este campo bajo la premisa que "*la incorporación de la dimensión internacional en los procedimientos y procesos de evaluación y en la cultura institucional de las agencias de acreditación se constituye en un acicate para: mejorar la calidad de la evaluación, aumentar el reconocimiento externo del valor de la acreditación, atender al creciente fenómeno de la educación transnacional y facilitar la internacionalización del sistema educativo como tal*". Estas acciones se llevaron a cabo en los encuentros regionales de buenas prácticas de internacionalización – BPI – en la universidad Autónoma de Occidente de Cali en el año 2013 (CNA, 2013b).

Se realizó un programa de coaching educativo en internacionalización de la educación superior, por parte del MEN y acompañado de la universidades acreditadas asociadas en CCYK, en el que se seleccionaron diez universidades dentro del "*proyecto de Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior, el cual tenía como propósito facilitar la inserción de la educación superior colombiana en un contexto internacional*" y se les brindo asesoría en temas

como movilidad académica, gestión de la internacionalización, internacionalización de la investigación, internacionalización del currículo y cooperación internacional (MEN, 2015).

Se observan diferentes esfuerzos realizados por las instituciones de educación superior para plantear el tema de internacionalización al interior de su organización como un elemento importante para el avance en la académia, la investigación, lo social y lo adminsitrativo. Pero se ha de resaltar que estos esfuerzos, como se puede ver en los escritos revisados, son individuales donde cada institución plantea unas políticas de acuerdo a sus interéses particulares y sin ver hacia donde va el país. Esto sucede desde luego por no existir un documento base a nivel nacional que direccione las acciones de la internacionalización, y mientras no exista un política de Estado en lo referente al tema de la Internacionalización no se tendran esfuerzos aunados para llevar al país, y no a una institución, al mundo global de la eduación.

En el momento se encuentra en dialogo entre las organizaciones del Estado y un grupo de universidades un documento titulado "*Política pública sobre internacionalización de la educación superior en Colombia 2018 - 2028*" en la que se realiza un estudio sobre la parte conceptual, la revisión de políticas de otros países, se revisa el estado actual de la internacionalización en Colombia, el nivel de visibilidad de la educación de Colombia en el mundo y se proponen unas acciones concreatas en cuanto a currículo intercultural y bilingüismo, la gestión, la movilidad de estudiantes, docentes y administrativos, la investigación, la creación de sistemas de información de los cuales se adolece en el momento, se genera nueva normatividad y se propone la construcción de una agenda en competitividad, visibilidad y cooperación entre Colombia y el mundo. Finalmente se propone que el sistema de aseguramiento de la calidad debe estar también armonizado con los procesos de internacionalización y buscar alianzas con organizaciones internacionales para obtener la certificación de agencias nacionales antes la internacionales y al igual las universidades en Colombia opten por tener este tipo de certificación (MEN, 2018; Superior, 2014).

1.4. A Manera de Reflexión

El sistema de eduación en Colombia, aunque fue uno de los primeros iniciados en America Latina, llevó consigo el lastre de estar cerca de cuatro siglos unido a los lineamientos de la iglesia, hecho que retrazó un posible desarrollo científico, tecnológico y administrativo, como posiblemente lo penso santander y mantuvo una educación de instrucción y no de investigación y análisis, la cual solamente se ve a inicios de la segunda mitad del siglo XX.

La falta permanente de una claridad hacia donde se quiere orientar realmente la eduación en Colombia, fue lo que hizo que permanentemente se estuviera observando el contexto y trayendo misiones académicas para buscar implantar sistemas educativos de otras regiones, sin ver las

particularidades que se tienen tanto en lo geográfico, como en lo social, económico y cultural, al interior del país.

La normas generadas desde la decada de los años 50 del siglo XX, facilitó el cremiento en el número de instituciones de regimen privado "sin ánimo de lucro" y la poca atención puesta por el Estado a la educación pública permitió que la prestación del servicio de la educación superior se fuera privatizando al punto que hoy la matrícula de estudiantes es mayor en dicho sector.

Con la promulgación de la ley 30 de 1992, se plantea un ordenamiento del sistema de educación superior, el respeto a la autonomía unviersitaria (en lo político, administrativo, normativo, financiero y académico), se garantiza equidad en el acceso, al financiamiento a la educación pública, mejora en la formación de docentes y en su régimen salarial. Esta norma hoy requiere una reforma urgente puesto que lo enunciado en lo relacionado a la parte financiera se quedo corta y la educación pública presenta un dificit insostenible para la instituciones. De igual manera en lo relacionado con la calidad y su garantía, como también en la falencia que se tiene de la no existencias de una política sobre internacionalización.

Referencias bibliográficas

Acevedo T, A., & Malte-Arévalo, R. H. (2014). Gobernabilidad universitaria: las primeras luchas por el cogobierno universitario en Colombia. *Pedagogía y saberes*(40), 23.33-23.33.

Afanador , B. (2007). Política educativa y financiación de la educación: posibles efectos para el desarrollo humano en Colombia, 1990-2004. *Equidad & Desarrollo*(8), 39-54.

Arévalo, G., & Palevi, A. (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 40*(2).

CCYK. (2019). Colombia Challenger your Knowledge. Retrieved from http://www.ccyk.com.co/sobre-ccyk/

CNA. (2013a). INFORME SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN EN COLOMBIA. CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN.

CNA. (2013b). La Calidad en la Internacionalización de la Educación Superior. Encuentro Regionales 2013. In M. d. E. N. MEN (Ed.).

CNA. (2017). *BOLETÍN ESTADÍSTICO CNA. CIFRAS DEL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN A 31 DE DICIEMBRE DE 2016. Bogotá, D.C., Colombia. Marzo de 2017*.

Colciencias. (2016). Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, COLCIENCIAS. Retrieved from https://www.colciencias.gov.co/quienes_somos/sobre_colciencias/objetivos-generales

Colombia. (1994). *Ley general de la educación: Ley 30 de 1992: diciembre 28, Ley 107 de 1994: enero 7, Ley 115 de 1994: febrero 8, Decreto 1860 de 1994: agosto 3, Decreto 1857 de 1994: agosto 3*: Ministerio de Educación Nacional.

De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. *Bogotá, Colombia: Leyer*.

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). Internationalisation of higher education. Study. *EU Directorate General for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies*.

Gacel-Avila, Y. (2017). *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y Rankings.* Guadalajara, Jalisco, Mexico.

Gacel-Ávila, J. (2005). La internacionalización de la educación superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación en la Educación, 20*, 1-14.

Gallo, M. E. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *Faces, 11*(22), 49-64.

Hudzik, J. K. (2011). Comprehensive internationalization: From concept to action. *Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators*.

IIE., I. o. I. E. (2018). Proyecto Atlas. Retrieved from https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas

Jaramillo, I. C. (2003). La internacionalización de la Educación Superior y su Dinámica en Colombia. *The Wold Bank. Latin American and the Caribbean Regional Office*.

Jiménez, A., & Figueroa, H. (1999). Políticas educativas en la educación superior: 1952-1992. *Revista Colombiana de Educación*(38-39).

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education, 8*(1), 5-31.

Marin P, J. A. (2018). *Internacionalización de la educación. Conceptos y experiencias en universidades colombianas.* In U. EAN (Ed.), *Tópicos gerenciales para la gestión de empresas: una mirada desde la investigación.* (Primera Edición ed.).

Marquardt, B. (2011). Estado y constitución en la Colombia de la Regeneración del Partido Nacional 1886-1909. *Ciencia Política, 6*(11), 56-81.

Mejía Montenegro, J. (1994). La Educación Superior en Colombia. *Revista Anuies*.

Melo, J. O. (1989). La constitución de 1886. *Nueva historia de Colombia, 1*, 1886-1946.

MEN. (2010). Sistema de Aseguramiento de la calidad de la educación superior. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/235585:Sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior

MEN. (2015). PROYECTO FOMENTO A LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONVOCATORIA 2015. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-351709_Convocatoria_programa_coaching_educativo.pdf

MEN. (2016). Estudiar fuera del país retorna beneficios académicos, laborales y culturales , algunas cifras de títulos convalidados. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356854_recurso.pdf

MEN. (2017). *Anuario Estadístico de la Educación Superior Colombiana*.

MEN. (2018). *Política pública sobre internacionalización de la educación superior en Colombia 2018 - 2028. Documento en Construcción.*

Decreto 80 de 1980 Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, (1980).

OCDE. (2016). *Educación en Colombia.* (O. p. l. C. y. e. D. E. y. e. M. d. E. Nacional. Ed.).

Patiño, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Escuela de Comunicación Social, Celyc, Universidad del Valle.[Recuperado 3/08/2010][http://comunicacionsocial. univalle. edu. co/imagenes/fotos/apuntes% 20para% 20una% 20historia% 20de% 20 la% 20educacion% 20en% 20Colombia. pdf]*.

Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista educación y pedagogía, 18*(46), 11-24.

RCI. Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior Retrieved from https://rcicolombia.jimdo.com/

Soto Arango, D. E. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*(7).

Superior, C. N. d. E. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. In: Author Bogotá.

Tünnermann, C. (2008). La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria. *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después (págs. 16-19). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca. clacso. edu. ar/ar/libros/grupos/reforAboit/o3tunn. pdf*.

Yarce, J., Lopera, C. M., & Pacheco, I. F. (2002). *La educación superior en Colombia*: UNESCO, IESALC.

Capítulo II

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE FLORENCIA, CAQUETÁ

2. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE FLORENCIA, CAQUETÁ

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND INCLUSION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN FLORENCIA, CAQUETÁ

Juan David Popov Zanabria
Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Especialista en Pedagogía de la Expresión Lúdica, Especialista en Educación, Cultura y Política, Magíster en Educación, Doctorando en Ciencias de la Educación
Docente Investigador de la Universidad de la Amazonía
j.popo@udla.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-4690-2934

Luis Alberto Jara Andrade
Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Social y Comunitario, Magíster en Educación
Docente Investigador de la Universidad de la Amazonía
lu.jara@udla.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-0254-5509

Ángel Miller Roa Cruz
Licenciado en Educación Física, Especialista en Recreación Educativa, Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario, PhD. Ocio Culturo y comunicación para el desarrollo humano
Docente Investigador Universidad Surcolombiana
miler.roa@usco.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-2191-1212

RESUMEN

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se basa en postulados neurocientíficos sobre la estructura y funcionamiento cerebral durante el aprendizaje, a través de tres redes neuronales interdependientes: De conocimiento, estratégicas y afectivas; la activación de estas es fundamental para el aprendizaje y sus principios son esenciales para analizar y planificar procesos pedagógicos efectivos y adaptados a cada estudiante. El objetivo del estudio fue analizar las prácticas pedagógicas de docentes de Educación Física en instituciones educativas de Florencia (Caquetá) a la luz del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), mediante la descripción e interpretación de estrategias asociadas a las redes de reconocimiento, estratégica y afectiva. Se desarrolló un estudio cualitativo de tipo descriptivo-analítico, con análisis de contenido de documentos institucionales (PEI, SIEE) y entrevistas a docentes, realizando triangulación de fuentes para robustecer la interpretación. Los resultados evidencian una distancia significativa entre los principios de inclusión presentes en los documentos y su concreción en orientaciones pedagógicas y evaluativas, así como una implementación limitada del DUA y una visión

reduccionista de la educación física centrada en el rendimiento. La investigación evidenció una brecha entre los principios inclusivos de los documentos institucionales y las practicas pedagógicas en educación física. La limitada incorporación del DUA y la permanencia de sistemas evaluativos tradicionalistas, requieren transformaciones institucionales, curriculares y formativas con un enfoque inclusivo destinado a garantizar la equidad en el acceso y la participación de todos los estudiantes.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje; educación física; inclusión educativa; prácticas pedagógicas; Florencia (Caquetá).

ABSTRACT

Universal Design for Learning (UDL) is based on neuroscientific postulates about brain structure and function during learning, through three interdependent neural networks: recognition, strategic, and affective. Their activation is fundamental for learning, and their principles are essential for analyzing and planning effective pedagogical processes adapted to each student. The aim of this study was to analyze the pedagogical practices of Physical Education teachers in educational institutions in Florencia (Caquetá) in light of Universal Design for Learning (UDL), by describing and interpreting strategies associated with the recognition, strategic, and affective networks. A qualitative, descriptive-analytical study was conducted, with content analysis of institutional documents (Institutional Educational Project, PEI, and Institutional Student Evaluation System, SIEE) and interviews with teachers, using source triangulation to strengthen the interpretation. The results show a significant gap between the inclusion principles stated in the documents and their translation into pedagogical and assessment guidelines, as well as limited implementation of UDL and a reductionist view of physical education centered on performance. The research revealed a gap between the inclusive principles of institutional documents and pedagogical practices in physical education. The limited incorporation of UDL and the persistence of traditional assessment systems call for institutional, curricular, and training transformations with an inclusive approach aimed at guaranteeing equity in access to and participation of all students.

Keywords: Universal Design for Learning; physical education; inclusive education; pedagogical practices; Florencia (Caquetá).

2.1. Introducción

En Estados Unidos surgió el concepto original del Diseño Universal (DU) en el campo de la arquitectura, este concepto fue adaptado en la década de 1970 en el campo educativo por Ron Mace quien era el fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), quien lo propuso y uso

bajo la definición como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin una necesidad de adaptación posterior destinada a un público especifico (CUD, 1997). De igual manera, este concepto recogía las ideas más esenciales de la arquitectura y su objetivo era diseñar y construir edificios y espacios públicos pensados desde su etapa inicial para minimizar la mayor variedad de necesidades de acceso y comunicación (CUD, 1997b). Esto surgió como respuesta a las limitaciones de los enfoques tradicionales de accesibilidad, que partían de un usuario "promedio" y añadían luego ajustes para las personas con discapacidad.

Desde esta nueva perspectiva, la diversidad humana dejó de verse como una excepción que demanda soluciones puntuales y comenzó a entenderse como una condición inherente a toda sociedad. El foco del problema ya no se situó en las características individuales, sino en las barreras presentes en los entornos físicos, sociales y culturales. Este cambio supuso una transformación profunda: la responsabilidad de la inclusión pasó del individuo al diseño de los contextos. El Diseño Universal para el Aprendizaje (en a delante DUA) surgió gracias a las investigaciones llevadas a cabo por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) en la década de 1990, ya que sus fundadores diseñaron un marco aplicado al DUA en el aula cimentado en un marco teórico que recogía los avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, tecnología y medios digitales (Alba Pastor et al., 2014). De esta manera, el DUA es un enfoque didáctico para aplicar los principios del DU en el diseño y planificación del currículo de los diferentes niveles educativos, afianzando los procesos de aprendizaje de los alumnos con algún tipo de discapacidad, ayudando a que puedan acceder al mismo currículo que los demás compañeros (Alba et al., 2014b).

Desde esta mirada, los sistemas educativos tradicionales se habían organizado bajo una lógica homogénea, que asumía que todo el alumno aprende de la misma manera, al mismo ritmo y mediante estrategias similares. Esta concepción generaba exclusión para quienes se apartaban de ese modelo idealizado. En consecuencia, las dificultades de aprendizaje se atribuían con frecuencia a déficits individuales, lo que conducía a adaptaciones curriculares o apoyos específicos solo después de que el estudiante ya había enfrentado barreras importantes para participar y aprender. Frente a esta realidad, el equipo de CAST impulsó una transferencia conceptual del Diseño Universal al ámbito educativo. No se trató de aplicar mecánicamente principios arquitectónicos a la enseñanza, sino de reinterpretarlos a la luz de los avances en neurociencias cognitivas. Mientras el Diseño Universal buscaba eliminar barreras físicas desde el diseño inicial de los entornos, el DUA propone anticiparse a las barreras para el aprendizaje mediante la planificación de experiencias educativas flexibles y accesibles para todo el estudiantado.

La transición del DU al DUA implica reconocer que la variabilidad es una característica esencial del aprendizaje humano. No existe un estudiante promedio que represente al conjunto de la clase. Cada persona percibe, procesa la información, se motiva y expresa lo aprendido de manera particular. Diseñar pensando solo en un estudiante hipotético promedio conduce, de manera casi inevitable, a la exclusión de una parte importante del alumno.

El referente primordial del DUA surge desde las Neurociencias que determinan a partir de los postulados teóricos expresados por Rose y Meyer la comprensión de la estructura cerebral y su funcionamiento durante el aprendizaje (Muñoz-Ortiz et al., 2023). Tal enunciado gira en torno a un sistema de redes, las cuales denominaron: redes de conocimiento, redes estratégicas y redes afectivas. Así, los tres principios del DUA, asume que el aprendizaje es inevitable gracias a la activación de los tres tipos de redes neuronales que conforman el sistema en cada estudiante, de manera interdependiente (Muñoz et al, 2023b). Estos principios, son necesarios para analizar y planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, el DUA mantiene la esencia filosófica del Diseño Universal: diseñar para la diversidad desde el inicio, y no adaptarse después para quienes han quedado fuera. Pero va más allá al integrar una comprensión neurocientífica de cómo aprenden las personas. Mientras el DU busca que una rampa, una puerta o una señalización puedan ser utilizadas por cualquier usuario, el DUA se centra en que los contenidos, las metodologías, los recursos y las evaluaciones sean accesibles y significativos para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Durante mucho tiempo, la inclusión se incluyó en modelos compensatorios centrados principalmente en estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas específicas.

El DUA, en cambio, propone una visión más amplia, en la que la diversidad es la norma y no la excepción. En esta lógica, la planificación curricular deja de orientarse a "ajustar" a unos pocos y se dirige a construir entornos educativos flexibles que beneficien a todos y todas. El desarrollo del proceso investigativo se enfocó en una necesidad central, los procesos educativos en Colombia, garantizar la educación digna y de calidad y procesos de enseñanza aprendizaje accesibles y significantes para todos los estudiantes sin distinción.

En el ámbito de la educación física la recreación y el deporte, se ha generado una tendencia en el privilegiar los estudiantes con capacidades físicas excepcionales y competitivas, llevando a la estandarización de deportes y habilidades motoras que dejan por fuera a niños y jóvenes que quizás no cuentan con la misma fluidez. Esta situación es muy preocupante pues es un tipo de exclusión, donde se deja afuera a aquellos que tienen variedad en los ritmos de aprendizaje o quizás no sean amantes a los deportes que se orientan de manera homogénea en clase.

Analizar la forma en la que los docentes interpretan y se relacionan con las redes del Diseño Universal para el Aprendizaje (representación, acción-expresión e implicación) en sus secuencias didácticas, desarrollo en el aula y evaluación, aportaría de forma importante evidencia contextualizada sobre las estrategias pedagógicas y didácticas que promueven escenarios de interacción, flexibilidad e inclusión. Esas evidencias podrían facilitar orientaciones a los maestros por medio de ayudas didácticas, materiales y planeaciones de aula diversificadas en modos de enseñanza y evaluación en educación física.

Posibilitando la adquisición de competencias integradoras que respeten los ritmos de aprendizaje y las motivaciones de los niños y jóvenes. Algunos elementos actuales sobre DUA y prácticas pedagógicas de maestros en Colombia confirman que anticiparse de la variabilidad y la diversificación de formas de representación y expresión incrementan el aprendizaje significativo y la participación, como afirma M. Cortés et al., (2022) la investigación del DUA trasforma las intenciones jurídicas y normativas en prácticas concretas que mejoran la calidad en la educación y favorecen un aprendizaje significativo y axiológico en los espacios de deporte escolar.

Desde una mirada social y de cuidado por la vida, el estudio tiene un sentido ético y de justicia que reconoce la inclusión educativa no solo como política, sino como una práctica donde la persona es sujeta de derecho y a través de ella se brinden oportunidades de acceso a la educación de calidad. Según González Coto et al., (2022).. Así, el aporte social del estudio va más allá de la mejora técnica de la enseñanza: persigue transformaciones que favorezcan la inclusión real y sostenible en la comunidad.

2.2. Diseño Universal para el Aprendizaje y Educación Física

El (DUA) es un enfoque pedagógico que ha tomado relevancia en los contextos educativos orientado a la atención de la diversidad. Su principio se cimenta en los estudios realizados por el Center for Applied Special Technology (CAST), organización sin ánimo de lucro dedicada a la investigación y el desarrollo en el ámbito de la Educación; promoviendo la integración de los principios del diseño universal pasando de la arquitectura al campo educativo. En este sentido, Rose y Meyer (2002) plantean que el currículo tradicional presenta barreras que limitan el acceso al aprendizaje, especialmente para estudiantes con diversas formas de percibir, procesar y expresar la información. Desde esta perspectiva, el DUA surge como una respuesta a la necesidad de diseñar entornos educativos flexibles que contemplen la variabilidad del estudiantado desde su concepción como lo dice Meier y Rossi (2020) citado en (De La Fuente-González et al., 2025)

La concepción teórica central del DUA propone un cambio de paradigma en la educación: recae en la intencionalidad de diseñar experiencias educativas proactivas y no reactivas, esto

quiere decir, en lugar de crear una clase "estándar" y luego modificarla para alumnos con dificultades (lo que se denomina como: retroajuste), el DUA sugiere diseñar la clase de forma inclusiva desde el inicio. Así, si el diseño es estratégico y se anticipa a la necesidad, se eliminan las barreras antes de que aparezcan, lo que hace innecesario realizar adaptaciones especiales a última hora (Meyer et al.,2014) citado en (Sewell et al., 2022)

Los fundamentos del DUA se encuentran en los aportes de las neurociencias cognitivas. El modelo se organiza a partir de tres grandes redes neuronales implicadas en el aprendizaje: Estas redes incluyen: las redes afectivas (donde los estudiantes evalúan el entorno interno y externo para establecer prioridades, motivarse e involucrarse en el aprendizaje y el comportamiento), las redes de reconocimiento (donde los estudiantes perciben la información del entorno y la transforman en conocimiento útil) y las redes estratégicas (donde los estudiantes planifican, organizan e inician acciones con propósito en el entorno) (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST, 2024). Ver figura 1.

La investigación de Alba et al, recalca que la estructura modular del cerebro permite un funcionamiento semejante adaptado a las diferentes acciones propuestas. Sin embargo, existe una evidente diversidad neurológica entre individuos, manifestada en diferencias de volumen modular y en las redes activadas para la resolución de tareas. Esta premisa confirma que el aprendizaje es un fenómeno intrínsecamente único, lo cual prueba que ningún estudiante puede aprender igual que otro Rose & Meyer, (2002) citado en (Alba et al, 2014b).

En Colombia, la educación física constituye un componente esencial del currículo escolar, orientado a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes mediante el movimiento, el deporte y la actividad física, sin embargo, su implementación en la educación básica primaria enfrenta múltiples desafíos que afectan su calidad y efectividad (MEN, 2017). Uno de los principales obstáculos es la ambigüedad en los lineamientos curriculares, aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha establecido orientaciones para esta área, muchas veces resultan imprecisas o desactualizadas, lo que provoca discrepancias en su aplicación entre instituciones educativas (MEN, 2017).

Otro factor crítico es la reducida carga horaria asignada a la asignatura, lo cual limita el desarrollo de competencias motrices y la promoción de estilos de vida saludables desde edades tempranas, adicionalmente, la enseñanza de la educación física en primaria suele estar a cargo de docentes sin formación especializada en el área, lo que repercute negativamente en la calidad pedagógica de las clases, a esto se suma la persistencia de metodologías tradicionales que no incorporan enfoques innovadores, como el DUA o el aprendizaje basado en el juego, limitando así el potencial formativo de la asignatura (MEN, 2017).

La precariedad en infraestructura y recursos también representa una barrera importante, ya que muchas escuelas carecen de espacios adecuados y materiales básicos para la práctica deportiva, dificultando el desarrollo pleno de las actividades y finalmente, el currículo actual no siempre contempla adaptaciones para estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, lo que restringe su inclusión y participación en condiciones de equidad (MEN, 2017).

2.3. Metodología

Los contextos educativos se enmarcan en diferentes fenómenos que se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal circunstancia inclina la intencionalidad investigativa hacia los actores principales de la comunidad académica y por consiguiente los documentos normativos que rigen tales procesos. La investigación perfila su intención a la ruta cualitativa pues su foco de atención es la comprensión del fenómeno educativo, explorándolo desde las practicas, experiencias y perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández-Sampieri, 2018), permitiendo analizar las prácticas pedagógicas de los docentes desde la interpretación de los significados, percepciones y experiencias que conforman el andamiaje educativo en torno a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este enfoque permite adentrarnos a la realidad educativa tal como es vivida por los actores, comprendiendo las intenciones, decisiones didácticas y estrategias que subyacen a la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio corresponde a una investigación de tipo descriptiva e interpretativa, puesto que tiene como propósito explorar, identificar, examinar y comprender las prácticas docentes relacionadas con las tres redes del DUA (afectiva, de reconocimiento y estratégica), así como su inclusión en los currículos institucionales y planes de área, particularmente de educación física. En este mismo sentido, el estudio se estructura con fundamento en un diseño fenomenológico, pues su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (categorías que comparten con relación a éste). Así mismo, la fenomenología se torna empírica, pues su importancia recae sobre la descripción de las experiencias de los participantes y menos en la del investigador (Hernández y Mendoza, 2018b)

En estudios cualitativos la entrevista suele ser usada para la recolección de datos, (Escudero Sánchez & Cortez Suárez, 2018) la definen como una técnica de investigación de tipo personal, directa y no estructurada. Lo cual significa que su configuración es flexible y permite que la persona entrevistada exprese de manera libre sus concepciones y sentimientos permitiendo tener información detallada.

Las entrevistas semiestructuradas constituyen el instrumento principal para recabar información sobre las concepciones, intencionalidades, estrategias y reflexiones de los docentes respecto a la implementación del DUA en sus clases de Educación Física. Escudero y Cortez (2018) señalan que las entrevistas necesitan de métodos de identificación y escritura textual de las grabaciones desarrolladas para poder de esta manera analizar con seguridad la información registrada; dado lo anterior se realizó el proceso de transcripción de las respuestas obtenidas y se categorizó dichos datos por medio del análisis cualitativo.

Este instrumento se caracteriza por combinar un marco de preguntas guía predefinidas (que aseguran la cobertura de los temas centrales vinculados con las tres redes del DUA) con la flexibilidad para explorar aspectos emergentes que surgen durante el diálogo con cada docente. Las entrevistas serán individuales, con una duración aproximada de 60-90 minutos, y se realizarán en un espacio tranquilo que permita la confidencialidad y la expresión libre de los participantes.

Las entrevistas semiestructuradas cobran sentido central en esta investigación porque permiten acceder a la dimensión intencional, reflexiva y teórica de las prácticas pedagógicas, complementando la información observada sobre lo que los docentes realmente hacen con su comprensión sobre por qué lo hacen, qué concepciones tienen sobre el DUA, qué estrategias consideran pertinentes, y qué barreras y facilitadores identifican en su contexto. Este instrumento es particularmente valioso para:

Explorar la red de reconocimiento (representación): Comprender cómo los docentes conceptualizan la diversidad de estilos de aprendizaje, qué estrategias de representación multimodal consideran efectivas, cómo planifican la presentación de contenidos para responder a diferentes necesidades, qué materiales y recursos utilizan y por qué, y qué dificultades enfrentan en la diversificación de formas de representación.

Profundizar en la red estratégica (acción/expresión): Investigar cómo los docentes conciben la diversidad de formas de demostrar el aprendizaje, qué estrategias de adaptación de tareas implementan, qué criterios utilizan para evaluar considerando múltiples formas de expresión, qué ayudas técnicas y apoyos ofrecen, y qué desafíos identifican en la implementación de enfoques flexibles de acción y expresión.

La triangulación se realiza en tres niveles interconectados que permiten un análisis integral y multidimensional:

Triangulación entre instrumentos (observación, entrevista, documentos): Este nivel de triangulación contrasta la información recolectada mediante los diferentes instrumentos de la investigación para verificar consistencia, identificar patrones recurrentes y documentar variaciones.

La observación sistemática documenta lo que realmente ocurre en las clases, las entrevistas semiestructuradas recaban las concepciones e intencionalidades de docentes y estudiantes, y la revisión documental documenta la formalización institucional de las prácticas. La triangulación entre instrumentos permite identificar coherencias y discrepancias entre lo observado, lo dicho y lo planificado, generando una comprensión más robusta sobre la implementación del DUA. Por ejemplo, los docentes expresan en entrevistas que planifican diversificación de representación, los documentos reflejan esta planificación, la observación evidencia implementación consistente, se confirma una implementación sólida del DUA. Si hay discrepancias entre las tres fuentes, se identifican desafíos en la implementación y se investigan las razones de las discrepancias.

2.4. Resultados: prácticas docentes frente a los principios del DUA

2.4.1. Múltiples formas de representación y acceso al conocimiento

En el marco de este estudio, orientado al análisis de las prácticas pedagógicas docentes en Educación Física desde el enfoque del DUA, los resultados revelan que los docentes manifiestan una relación directa con el acceso a la información y la comprensión de las temáticas, utilizando diferentes estrategias tradicionales tales como: la explicación verbal, prácticas demostrativas físicas, aplicación de ejemplos concretos e instrucciones de manera repetitiva. Estas estrategias evidencian y facilitan la comprensión de los estudiantes en el área de Educación Física, con el propósito explícito de que la práctica corporal juegue un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, este análisis permitió identificar que los canales de representación utilizados por el docente se limitan predominantemente a tres modalidades: el canal oral (explicaciones verbales), el canal escrito (instrucciones en formato textual) y el canal kinestésico (demostraciones físicas). Aunque estas modalidades representan formas básicas de representación, el análisis evidencia que pueden generar diversas barreras para estudiantes con aprendizaje diverso o necesidades específicas, quienes limitan sus prácticas de Educación Física debido a la insuficiente diversificación de formas de representación. Estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura, procesamiento auditivo o necesidades para el apoyo visual, encuentran barreras para acceder a el conocimiento y entender las temáticas trabajadas en el aula.

Desde la visión del DUA, este fundamento permite la interacción con diversos instrumentos y estrategias didácticas que diversifican los recursos brindando apoyo al maestro por medio del uno organizado de recursos complementarios, como secuencias visuales, organizadores gráficos, mapas mentales, videos o fotografías en movimiento. Dentro de las adaptaciones para la lectura

y la escritura se pueden utilizar aplicaciones móviles, videos interactivos y plataformas educativas que permitan las demostraciones de movimientos.

El docente es reconocido como un facilitador fundamental de acceso a la información, pues es quien transmite de forma completa el contenido de su área de clase, estructurando las explicaciones, organizando las demostraciones y guiando la comprensión de los estudiantes. No obstante, los resultados del análisis proponen que se potencialicen las formas de representación, ayudadas de herramientas tecnológicas y recursos didácticos que se presentan de manera más clara, accesible y significativa lo que se va a transmitir, para que estas no generen barreras cognitivas persistentes en los alumnos.

La potencialización de las formas de representación requiere que el docente integre sistemáticamente múltiples modalidades de presentación (visual, auditiva, cinestésica, tecnológica) que permitan a cada estudiante acceder a la información mediante el canal que mejor le funciona, reduciendo así las barreras de acceso y facilitando la comprensión profunda de los contenidos de Educación Física.

Los resultados del análisis identifican barreras cognitivas, perceptivas y de acceso que persisten en las prácticas docentes actuales: la dependencia exclusiva de explicaciones verbales sin apoyo visual para estudiantes con dificultades de procesamiento auditivo; la ausencia de demostraciones adaptadas para estudiantes con limitaciones motoras que requieren observación de movimientos desde diferentes perspectivas; la falta de materiales táctiles o manipulativos para estudiantes que aprendan mejor mediante la experiencia sensorial directa; y la ausencia de recursos tecnológicos que permitan repetir, revisar o adaptar las demostraciones según las necesidades individuales.

Estas barreras requieren transformación pedagógica hacia prácticas que diversifiquen sistemáticamente las formas de representación, integrando recursos multimodales, tecnológicos y adaptados que garanticen el acceso equitativo a la información para todos los estudiantes, alineándose con los principios del DUA y promoviendo una Educación Física verdaderamente inclusiva.

Los resultados del análisis revelan que el docente utiliza estrategias tradicionales de representación (oral, escrita, kinestésica) que facilitan la comprensión general de los estudiantes, estas modalidades limitadas generan barreras significativas para estudiantes con aprendizaje diverso o necesidades específicas. La implementación del principio I del DUA requiere potencializar las formas de representación mediante la integración sistemática de apoyos visuales, organizadores gráficos, adaptaciones lingüísticas y herramientas digitales que diversifiquen los canales de acceso a la información, reduciendo barreras cognitivas persistentes

y garantizando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades perceptivas o estilos de aprendizaje, puedan acceder comprensivamente a los contenidos de Educación Física.

2.4.2. Múltiples formas de implicación y motivación

Los resultados revelan que este principio constituye una de las dimensiones con mayores fortalezas en la práctica pedagógica analizada en Educación Física. Los docentes manifiestan explícitamente que motivar a los estudiantes es una estrategia central para generar un ambiente de confianza, lo cual promueve el trabajo en equipo y fomenta una mayor participación de los estudiantes en las clases, describen que cuando utilizan actividades dinámicas como juegos motores, los estudiantes se muestran más entusiastas y colaborativos; mencionan que incorporar actividades lúdicas como carreras con obstáculos divertidos, los estudiantes participan con mayor disposición; y señala que si realiza experiencias vivenciales como simulaciones de situaciones deportivas, los estudiantes muestran mayor interés y atención. Estas manifestaciones reflejan una intencionalidad pedagógica que reconoce la implicación afectiva y emocional como condición necesaria para el aprendizaje significativo.

Se evidencia que utiliza sistemáticamente actividades dinámicas, lúdicas y experienciales que generan interés y capten la atención de los estudiantes, conduciendo a una mejor disposición emocional y cognitiva en las clases.

Además, aducen que estas estrategias activan la motivación de los estudiantes y transforman la Educación Física en una experiencia placentera, lo que revela un patrón de práctica que prioriza la dimensión lúdica y experiencial como estrategia de implicación, también consideran fundamental y primordial el bienestar emocional de los estudiantes, propendiendo a la generación de ambientes inclusivos y participativos desde el marco del respeto. Por ejemplo, el docente señala que antes de iniciar las actividades, verifica cómo se sienten los estudiantes; menciona que cuando un estudiante está triste o preocupado, se detiene momentáneamente para atenderlo; y describe que intenta evitar comparaciones negativas entre estudiantes para que todos se sientan valorados. Esta manifestación refleja una comprensión del docente sobre la importancia de la seguridad emocional como condición para la participación.

Se muestra tácitamente en la entrevista el predominio de estrategias tradicionales en lugar de estrategias más innovadoras, lo cual limita la diversificación de formas de implicación. Los docentes reconocen la uniformidad en sus estrategias de enseñanza y la falta de diversificación según intereses y motivaciones de los estudiantes. De este mismo modo se deduce que existe poco apoyo para la comprensión conceptual y práctica, lo cual limita la implicación cognitiva de los estudiantes, por ejemplo, cuando los estudiantes realizan un ejercicio de lanzamiento, el docente indica cómo hacerlo, pero no explica por qué se hace en esa forma, qué principios

biomecánicos involucra, o qué beneficios tiene para la salud. Cuando los estudiantes juegan fútbol, el docente organiza el juego, pero no conecta la práctica con la comprensión teórica de estrategias, principios del deporte, o beneficios del ejercicio físico regular.

Los docentes manifiestan que no conecta adecuadamente la práctica corporal con la comprensión teórica de los principios y beneficios de la actividad física. Esta manifestación revela una limitación en la dimensión cognitiva de la implicación. Los estudiantes participan en la actividad corporal, pero sin comprender plenamente el "porqué" de lo que hacen, lo cual reduce la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo que proviene de la comprensión profunda.

Los docentes reportan también que existen limitaciones de recursos para transmitir las actividades de clases, incluyendo insuficiencia de materiales didácticos y herramientas que faciliten la presentación de contenidos. Señalan no tener suficientes implementos deportivos (balones, aros, cuerdas) para que los estudiantes practiquen simultáneamente; describen que hay poca disponibilidad de materiales visuales (imágenes, diagramas, videos) que ayuden a mostrar las técnicas de movimiento; y señala poco acceso a la tecnología (tabletas, proyectores) que podría usar para presentar contenidos de forma más atractiva y motivadora. Esta circunstancia revela una barrera contextual que afecta la implementación de estrategias diversificadas de implicación. La limitación de recursos reduce las posibilidades de utilizar múltiples formas de presentar contenidos motivadores y mantener el interés de estudiantes con diferentes necesidades.

Indican que algunos estudiantes hacen comentarios negativos sobre compañeros que tienen dificultades motoras, lo cual afecta la implicación afectiva de estudiantes; mencionan que hay familias que no valoran la Educación Física como área importante; y describe que algunos directivos no priorizan la inclusión en sus decisiones institucionales.

Estas acciones generan inseguridad, ansiedad o rechazo en estudiantes con necesidades diversas, limitando su participación y sentirse valorados en la comunidad educativa. El análisis interpretativo de la entrevista revela que la práctica pedagógica se sitúa en un nivel de apropiación incipiente del DUA, caracterizada por la promoción de la inclusión y la participación en las prácticas de Educación Física.

2.5. Discusión

2.5.1. Red de reconocimiento: El "qué" del aprendizaje de la representación unimodal

Desde el enfoque neurocientífico del DUA, Rose y Meyer (2002) sostienen que las redes de reconocimiento requieren ofrecer múltiples formas de representación para responder a la diversidad neurológica y cognitiva de los estudiantes. Sin embargo, los resultados muestran que

las prácticas docentes continúan privilegiando la explicación verbal y la demostración corporal como principales mecanismos para transmitir el conocimiento, configurando una enseñanza predominantemente unimodal. Si bien estas estrategias son inherentes a la naturaleza práctica de la Educación Física, su utilización casi exclusiva limita las oportunidades de acceso al aprendizaje para estudiantes que requieren apoyos visuales, tecnológicos, gráficos o comunicativos diferenciados.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Pinilla-Arbex (2025) y Muñoz-Ortiz et al. (2023), quienes advierten que una de las principales dificultades para implementar el DUA radica precisamente en la escasa diversificación de los recursos didácticos. La ausencia de organizadores gráficos, tecnologías de apoyo, materiales digitales accesibles y recursos multimediales restringe la posibilidad de responder a la variabilidad del alumnado y mantiene barreras cognitivas y sensoriales que el propio modelo pretende eliminar.

Esta situación resulta especialmente significativa al contrastarla con el marco normativo colombiano. Tanto el Decreto 1421 de 2017 como la Ley 2216 de 2022 establecen que las instituciones educativas deben garantizar condiciones de accesibilidad curricular mediante la implementación del DUA y la eliminación de barreras para el aprendizaje. No obstante, los resultados evidencian que la existencia de una normativa favorable no garantiza, por sí misma, su materialización en el aula. La limitada infraestructura tecnológica, las restricciones presupuestales y la insuficiente formación docente generan una brecha entre la política pública y la práctica educativa cotidiana, situación ampliamente documentada por Cortés et al. (2013) y la Fundación Saldarriaga Concha (2023), quienes señalan que las barreras institucionales continúan siendo uno de los principales obstáculos para la consolidación de sistemas educativos verdaderamente inclusivos en Colombia.

Desde una perspectiva pedagógica, la limitada diversificación también entra en tensión con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), la cual plantea que los estudiantes aprenden mediante diferentes formas de procesamiento de la información y, por tanto, requieren experiencias de aprendizaje variadas que respondan a sus potencialidades individuales. En consecuencia, la permanencia de estrategias homogéneas reduce las posibilidades de construir aprendizajes significativos y limita el desarrollo integral del estudiantado, tal como lo plantean De La Fuente-González et al. (2025), quienes destacan que la flexibilidad metodológica constituye uno de los pilares fundamentales para la construcción de entornos educativos inclusivos. Más allá de la disponibilidad de recursos, estos resultados sugieren que el principal desafío no radica únicamente en incorporar nuevas tecnologías, sino en transformar la concepción tradicional de la enseñanza.

El DUA implica comprender que la diversidad no representa una excepción que demanda adaptaciones posteriores, sino la condición natural desde la cual deben planificarse los procesos educativos. Bajo esta perspectiva, diversificar las formas de representación deja de ser un recurso complementario para convertirse en un principio estructurante de la planificación pedagógica.

2.5.2. Red estratégica: El "cómo" del aprendizaje y la primacía de la acción motriz

En relación con la red estratégica, los resultados evidencian una mayor coherencia entre las prácticas observadas y la naturaleza disciplinar de la Educación Física. En consonancia con los principios del DUA y la teoría constructivista de Vygotsky (2001), el aprendizaje implica no solo la recepción de información, sino también la posibilidad de actuar, experimentar y expresar el conocimiento mediante diversas formas de participación. En este sentido, las prácticas docentes muestran un énfasis significativo en la ejecución motriz, el trabajo cooperativo y la resolución de situaciones prácticas, aspectos que coinciden con los referentes curriculares nacionales para el área (MEN, 2017).

No obstante, la investigación también revela que las oportunidades para demostrar el aprendizaje permanecen concentradas casi exclusivamente en el desempeño corporal. Esta predominancia de la acción física limita la posibilidad de que los estudiantes expresen sus aprendizajes mediante otros lenguajes, como la argumentación oral, la reflexión escrita, el análisis táctico, la representación gráfica o la producción audiovisual. En consecuencia, aunque el componente práctico constituye una fortaleza de la Educación Física, la ausencia de modalidades alternativas de expresión restringe la participación de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje o con limitaciones funcionales.

Esta situación puede interpretarse a la luz de la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky (2001), según la cual el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante dispone de diversos apoyos y mediaciones que le permiten avanzar hacia niveles superiores de desempeño. Desde esta perspectiva, ampliar las formas de acción y expresión no implica disminuir las exigencias académicas, sino ofrecer diferentes oportunidades para evidenciar las competencias desarrolladas. En este sentido, Sánchez Romero y García Vacas (2025) destacan la importancia de incorporar estrategias multimodales que favorezcan procesos de aprendizaje más flexibles e inclusivos.

De manera similar, aunque el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) contempla la posibilidad de desarrollar procesos evaluativos flexibles, los resultados sugieren que esta disposición aún no se encuentra plenamente incorporada en la práctica docente. Esta brecha coincide con lo reportado por Segura et al. (2025) y Godoy (2017), quienes identifican una escasa

articulación entre las orientaciones institucionales y las estrategias de evaluación implementadas por los docentes.

La investigación también evidencia que la aplicación de los Ajustes Razonables y de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) continúa siendo limitada, situación señalada igualmente por Muñoz Jiménez et al. (2017) y Núñez (2025). Este aspecto adquiere especial relevancia en Educación Física, donde la diversidad funcional puede convertirse en un factor de exclusión cuando las actividades y los mecanismos de evaluación se centran exclusivamente en el rendimiento físico. En este sentido, la insuficiente formación docente, la escasez de recursos didácticos y la limitada apropiación de metodologías inclusivas continúan representando barreras estructurales ampliamente documentadas por Infante (2010) y Osorio Ramírez et al. (2024).

2.5.3. Red afectiva: El "porqué" del aprendizaje como fortaleza institucional

La dimensión afectiva constituye, probablemente, el hallazgo más relevante de esta investigación. A diferencia de las otras dos redes del DUA, los resultados muestran que los docentes desarrollan múltiples estrategias orientadas a fortalecer la motivación, el sentido de pertenencia y la participación del estudiantado. La utilización del juego, el aprendizaje cooperativo, la construcción de ambientes de confianza y la promoción de valores como el respeto, la empatía y la solidaridad configuran prácticas que favorecen significativamente los procesos de inclusión.

Estos resultados coinciden con la concepción del CAST (2024), que reconoce la implicación como uno de los componentes esenciales para garantizar aprendizajes significativos y sostenibles. Asimismo, encuentran respaldo en la pedagogía crítica de Freire (1970), quien plantea que la educación solo adquiere sentido cuando reconoce al estudiante como sujeto activo de su propio proceso formativo y promueve relaciones pedagógicas basadas en el diálogo, la participación y el reconocimiento mutuo.

La relevancia de este hallazgo adquiere una dimensión particular en el contexto del departamento del Caquetá, territorio históricamente afectado por el conflicto armado y por profundas desigualdades sociales. En este escenario, la Educación Física trasciende su función disciplinar para convertirse en un espacio privilegiado de reconstrucción del tejido social, fortalecimiento de la convivencia y formación ciudadana. En concordancia con Torres et al. (2005), el deporte y la actividad física constituyen herramientas pedagógicas capaces de promover procesos de inclusión, reconciliación y construcción de paz. Sin embargo, aunque las estrategias afectivas representan una fortaleza evidente, la investigación muestra que estas responden principalmente a la experiencia y sensibilidad profesional de los docentes, más que a una planificación institucional sistemática basada en los principios del DUA.

En consecuencia, existe el riesgo de que estas prácticas dependan exclusivamente de las características individuales del profesorado y no de una política pedagógica consolidada. Esta situación evidencia la necesidad de incorporar la dimensión afectiva dentro de los procesos de planificación curricular y evaluación, garantizando que la motivación, el compromiso y la autorregulación sean componentes explícitos del proceso educativo.

2.6. Conclusiones

El desarrollo del proceso investigativo posibilito comprender los procesos que conectan el proyecto educativo institucional, el sistema institucional de evaluación y el desarrollo de las prácticas educativas y pedagógicas llevadas a cabo por los docentes en formación de la licenciatura en educación física, teniendo en cuenta el Diseño Universal del Aprendizaje. Los hallazgos permiten reconocer que aunque las instituciones conocen y han intentado incorporar en sus documentos institucionales algunos principios asociados con la inclusión educativa, la justicia, la equidad y el respeto a la diversidad. Estos elementos se convierten en postulados solo formulados en el papel, no contienen la fuerza relacional y pedagógica para hacer reales en el día a día de los estudiantes dichas estrategias.

De tal manera, una de las centrales conclusiones del ejercicio académico se ubica en la brecha enorme que hay entre discurso y realidad dentro de la práctica institucional y docente. Tanto el PEI como el SIEE manifiestan una clara intención de promover una educación fundamentada en el reconocimiento de la diversidad; sin embargo, esta orientación no logra consolidarse en lineamientos operativos que orienten de manera explícita la planificación didáctica, la flexibilización curricular, la evaluación formativa ni la implementación de ajustes pedagógicos.

También, el proceso académico establece que el momento evaluativo el espacio pedagógico donde se evidencian más situaciones complejas y tensiones entre lo que buscan las políticas y el desarrollo de la práctica. Aunque en los proyectos educativos institucionales presenta la importancia de la valoración continua y el acompañamiento guiado al estudiante, en realidad los procesos evaluativos son sumamente tradicionales, homogéneos y solo están centrados en la medición cuantitativa. Esta situación impide el reconocimiento de la diversidad de las maneras de demostrar el aprendizaje, reproduciendo las barreras de participación, específicamente en estudiantes con ritmos diversos de aprendizaje.

En relación con el Diseño Universal para el Aprendizaje, el desarrollo de la clase de educación física es dualista y enfocada en la competencia motriz. Es decir, los docentes desarrollan algunas estrategias que evidencian entender las dinámicas diversas de los estudiantes, sin embargo lo hacen desde el propio conocimiento muchas veces enmarcado en la experiencia. Es decir el

compromiso de los maestros es ético, pero desde el concepto epistemológico y el acompañamiento institucional siguen estando a la deriva.

Referencias bibliográficas

Alba Pastor, C., Serrano, J. M. S., & Zubillaga del Río, A. (2014). Diseño universal para el aprendizaje: Pautas para su introducción en el currículo. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. [Revista no identificada], 5(13), 41–44. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309

Center for Applied Special Technology. (2024). Directrices de diseño universal para el aprendizaje de CAST, versión 3.0. https://udlguidelines.cast.org

Cortés, B. C. (2019). El mundo y los mundos de la discapacidad. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84882019000200117

Cortés, M., Arias, A. R., & Ferreira, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el diseño universal para el aprendizaje: Un estudio comparado. Revista Española de Educación Comparada, 41, 194–212. https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263

De La Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Universal design for learning: A systematic review of its role in teacher education. Alteridad, 20(1), 113–128. https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09

Escudero Sánchez, C. L., & Cortez Suárez, L. A. (2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica. UTMACH. https://doi.org/978-9942-24-092-7

Fundación Saldarriaga Concha, & Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana. (2023). La educación en Colombia para la población con discapacidad: Realidades y retos. https://lee.javeriana.edu.co/

Godoy, C. A. A. (2017). La implementación del Diseño Universal de Aprendizaje en la Escuela Normal Superior de Ibagué a través de los docentes de básica secundaria y educación media. https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/93f12eea-b6dd-47c4-9cf8-584af475428a/content

González-Coto, V. A., Gámez-Calvo, L., Hernández-Beltrán, V., & Gamonales, J. M. (2022). RinGol: Deporte alternativo e inclusivo en el ámbito educativo.

Hernández-Sampieri, D. R. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 36(1). https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016

Ministerio de Educación Nacional. (2020, diciembre). Diseño universal de aprendizaje: Una respuesta a la diversidad. https://www.mineducacion.gov.co

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es

Ministerio de Educación Nacional. (2024). Plan estratégico institucional. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Modelo-Integrado-de-Planeacion-y-Gestion/Mapa-planes/362792:Plan-Estrategico-Institucional-y-Plan-de-Accion-Institucional

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Plan nacional decenal de educación. AF&M Producción Gráfica S.A.S. https://doi.org/978-958-5443-46-4

Muñoz Jiménez, E. M., Garrote Rojas, D., & Sánchez Romero, C. (2017). La práctica deportiva en personas con discapacidad: Motivación personal, inclusión y salud. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 4(1), 145. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1037

Muñoz-Ortiz, W. W., García-Mera, G. M., Esteves-Fajardo, Z. I., & Peñalver-Higuera, M. J. (2023). El diseño universal de aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva. Episteme Koinonia, 6(12), 167–183. https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2550

Núñez, G. O. M. (2025). Implementación de acciones de política en actividad física y deporte para población con discapacidad: Una aproximación a los imaginarios y experiencias de los actores del municipio de Arauca, desde el enfoque Emery Roe [Tesis, Universidad Nacional de Colombia]. https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2021&q

Osorio Ramírez, T. C., Patiño Manrique, H. C., & Núñez Luna, N. J. (2024). Deporte adaptado y habilidades de afrontamiento en población con diversidad funcional. Revista Med, 32(2), 93–105. https://doi.org/10.18359/rmed.7477

Pinilla-Arbex, J. (2025). Diseño universal para el aprendizaje en Educación Física: Fundamentos, retos y propuestas. Revista Académica Internacional de Educación Física, 5(4), 30–39. https://doi.org/10.59614/acief52025230

Sánchez Romero, C., & García Vacas, C. (2025). Impulsando la inclusión educativa: Diseño universal de aprendizaje y aplicaciones móviles para autismo. Aula Abierta, 54(1), 19–28. https://doi.org/10.17811/rifie.20998

Segura, R. I., Vicente, D. R., Tardón, B. G., & Pérez, L. H. (2025). Análisis del conocimiento sobre educación inclusiva y aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje entre el profesorado de educación física de diferentes etapas educativas. Revista de Estilos de Aprendizaje, 18(36), 89–103. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10441376

Sewell, A., Kennett, A., & Pugh, V. (2022). Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. Educational Psychology in Practice, 38(4), 364–378. https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677

Capítulo III

DINÁMICA DEL MERCADO LABORAL Y ESTRUCTURA PRODUCTIVA DE FLORENCIA, CAQUETÁ: DESAFÍOS PARA LA GENERACIÓN DE EMPLEO Y EL DESARROLLO TERRITORIAL

3. DINÁMICA DEL MERCADO LABORAL Y ESTRUCTURA PRODUCTIVA DE FLORENCIA, CAQUETÁ: DESAFÍOS PARA LA GENERACIÓN DE EMPLEO Y EL DESARROLLO TERRITORIAL

LABOR MARKET DYNAMICS AND PRODUCTIVE STRUCTURE IN FLORENCIA, CAQUETÁ: CHALLENGES FOR EMPLOYMENT GENERATION AND TERRITORIAL DEVELOPMENT

Alexandra Forero Mendoza
Economista, Especialista en Pedagogía, Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente
Docente investigador, Universidad de la Amazonia. Grupo de investigación CIFRA. Colombia
a.forero@udla.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-8163-8118

Dora Lilia Garrido Hurtado
Administrador Financiero, Especialista en Pedagogía, Magíster en Finanzas
Docente investigador, Universidad de la Amazonia. Grupo de investigación CIFRA. Colombia
d.garrido@udla.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-5460-6687

Enna Alexandra Valderrama Cardona
Administrador de Empresas, Especialista en Gerencia del Talento Humano, Magíster en Administración
Docente investigador, Universidad de la Amazonia. Grupo de investigación CIFRA. Colombia
en.valderrama@udla.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-7303-5923

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar la dinámica del mercado laboral y su relación con la estructura productiva de Florencia, Caquetá, con el propósito de identificar los principales desafíos para la generación de empleo y el desarrollo territorial. Se desarrolló una investigación cuantitativa, documental, descriptiva, no experimental y retrospectiva, con enfoque territorial, mediante el análisis de información secundaria proveniente principalmente del DANE, el Ministerio del Trabajo, FILCO y fuentes institucionales regionales para el periodo 2020-2024. Los resultados mostraron que, para marzo-mayo de 2024, Florencia registró una tasa global de participación del 63,5 %, una tasa de ocupación del 53,1 % y una tasa de desocupación del 16,4 %. Persistieron además brechas laborales por género, con diferencias de 19,7 puntos porcentuales en participación y 16,7 puntos en ocupación. La estructura económica presentó una alta concentración en actividades terciarias, que representaron el 86,3 % del valor agregado municipal en 2020. Los hallazgos evidencian que la centralidad económica de Florencia dentro del Caquetá coexiste con desempleo, informalidad, desigualdades de género y limitaciones en la diversificación productiva. Se concluye que la generación de empleo de calidad requiere articular

formación del talento humano, formalización laboral, diversificación económica y políticas territoriales orientadas a las características del mercado local.

Palabras clave: desarrollo territorial; empleo; estructura productiva; informalidad laboral; mercado laboral.

ABSTRACT

The study aimed to analyze labor market dynamics and their relationship with the productive structure of Florencia, Caquetá, in order to identify the main challenges for employment generation and territorial development. A quantitative, documentary, descriptive, non-experimental, and retrospective study with a territorial approach was conducted using secondary information mainly from DANE, the Colombian Ministry of Labor, FILCO, and regional institutional sources for the 2020-2024 period. Results showed that, between March and May 2024, Florencia recorded a labor force participation rate of 63.5%, an employment rate of 53.1%, and an unemployment rate of 16.4%. Gender-related labor gaps also persisted, reaching 19.7 percentage points in participation and 16.7 points in employment. The local economic structure showed a high concentration in tertiary activities, which represented 86.3% of municipal value added in 2020. The findings indicate that Florencia's economic centrality within Caquetá coexists with unemployment, informality, gender inequalities, and limited productive diversification. It is concluded that quality employment generation requires coordinated strategies involving human capital development, labor formalization, economic diversification, and territorial policies tailored to local labor market conditions.

Keywords: employment; informal employment; labor market; productive structure; territorial development.

3.1. Introducción

Los mercados laborales de América Latina y el Caribe continúan enfrentando desafíos estructurales relacionados con la calidad del empleo, la informalidad y las desigualdades en el acceso a oportunidades laborales. Aunque durante los últimos años algunos indicadores agregados han mostrado recuperación, la informalidad, las brechas de género y las dificultades de los jóvenes para acceder a empleos formales permanecen como obstáculos relevantes para avanzar hacia mercados de trabajo más equitativos (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2025). Esta situación evidencia que la evolución favorable de las tasas generales de ocupación o desempleo no necesariamente supone mejoras homogéneas en las condiciones laborales de la población.

En Colombia, estas problemáticas presentan una expresión particularmente territorial. Las diferencias entre departamentos y ciudades muestran que las posibilidades de acceso al empleo, la participación laboral y las características de la ocupación dependen de factores asociados con la estructura económica, la cualificación de la población, la infraestructura y las condiciones institucionales de cada región. La OECD (2024) evidenció amplias diferencias regionales en las tasas de empleo colombianas, superiores incluso a la dispersión observada entre regiones de los países de la organización. En consecuencia, el análisis del mercado laboral requiere superar las cifras nacionales agregadas y reconocer las particularidades económicas y sociales de los territorios.

Esta perspectiva ha adquirido mayor relevancia en la literatura reciente. Vidal et al. (2025) sostienen que la comprensión de los mercados laborales regionales debe incorporar, además de los indicadores tradicionales de empleo y desempleo, variables relacionadas con género, edad, informalidad, desigualdad y estructura sectorial. Esta aproximación permite identificar diferencias que pueden quedar ocultas cuando el diagnóstico se limita a uno o dos indicadores. Por consiguiente, estudiar simultáneamente las condiciones laborales y la configuración productiva de un territorio proporciona una lectura más completa de las oportunidades y restricciones que afectan la generación de empleo.

Florencia, capital del departamento del Caquetá, constituye un escenario pertinente para este tipo de análisis. Su condición de principal centro urbano, administrativo y económico del departamento contrasta con la persistencia de problemáticas relacionadas con informalidad, pobreza y oportunidades limitadas de empleo formal. Peláez-Higuera et al. (2023), al estudiar la economía informal y los vendedores ambulantes en Florencia, muestran que fenómenos como la pobreza, la vulnerabilidad, el desplazamiento y las desigualdades de género forman parte de las condiciones que configuran las estrategias laborales de distintos grupos de población. El estudio resulta especialmente relevante al abordar una ciudad intermedia, contexto que los autores identifican como menos explorado dentro de los estudios sobre economía informal.

A estas condiciones se suma una estructura productiva caracterizada por una marcada participación de actividades comerciales y de servicios. El diagnóstico territorial utilizado como base de esta investigación muestra que el comercio y la reparación de vehículos se encontraban entre las actividades con mayor concentración de población ocupada en Florencia, junto con la administración pública y los servicios educativos. De manera complementaria, el valor agregado municipal muestra una fuerte participación del sector terciario, mientras que las actividades secundarias y primarias presentan un peso considerablemente menor. Esta composición plantea interrogantes sobre la capacidad de la estructura económica local para generar empleo formal, diversificado y sostenible.

El análisis de la informalidad resulta igualmente necesario. La OIT (2025) advierte que la informalidad continúa siendo un problema estructural y multidimensional en América Latina y el Caribe, con efectos diferenciados sobre mujeres, jóvenes, trabajadores con menor nivel educativo y personas vinculadas con actividades económicas de baja productividad. Este fenómeno no debe analizarse únicamente desde la ausencia de protección laboral, sino también en relación con las características de las unidades productivas, los niveles de productividad y las oportunidades disponibles en cada territorio. En el caso colombiano, investigaciones recientes han señalado además que diferentes formas de ocupación informal presentan comportamientos distintos, lo que refuerza la necesidad de evitar interpretaciones homogéneas del fenómeno.

A pesar de la existencia de información estadística sobre empleo, desempleo, informalidad, pobreza y actividad productiva, persiste la necesidad de integrar estos indicadores en una lectura territorial del mercado laboral de Florencia. El documento diagnóstico evidencia precisamente que la información laboral debe analizarse en relación con las condiciones sociodemográficas, educativas y productivas del municipio, de manera que pueda ser útil para la toma de decisiones y el diseño de intervenciones territoriales. En este sentido, el problema no radica únicamente en la disponibilidad de información, sino en la capacidad de relacionarla para comprender las tensiones entre estructura económica, generación de empleo y calidad de la ocupación.

En consecuencia, este estudio tiene como objetivo analizar la dinámica del mercado laboral y su relación con la estructura productiva de Florencia, Caquetá, a partir de indicadores de participación, ocupación, desempleo, informalidad, nivel educativo, brechas de género y desempeño económico, con el propósito de identificar los principales desafíos para la generación de empleo y el desarrollo territorial. A partir de este objetivo se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué características y tensiones del mercado laboral y de la estructura productiva de Florencia se vinculan con los desafíos para la generación de empleo y el desarrollo territorial?

3.2. Marco teórico

3.2.1. Mercado laboral regional y enfoque territorial

El mercado laboral puede entenderse como el espacio en el que interactúan la oferta de trabajo de la población y la demanda de trabajadores por parte de las unidades productivas, dentro de condiciones económicas, sociales e institucionales determinadas. Sin embargo, esta interacción no ocurre de manera homogénea entre territorios. Las características de la estructura económica, el tamaño de las ciudades, la composición demográfica, el nivel educativo de la población y las oportunidades de empleo condicionan el comportamiento de los indicadores laborales. Por esta razón, el análisis regional permite identificar diferencias que pueden quedar

ocultas cuando se utilizan únicamente cifras nacionales. Vidal et al. (2025) plantean precisamente que una lectura integral del mercado laboral regional debe incorporar, además de empleo y desempleo, variables relacionadas con género, edad, informalidad, estructura sectorial, desigualdad y expectativas, debido a que estas dimensiones permiten explicar mejor las particularidades de las ciudades.

Esta perspectiva resulta especialmente relevante para las ciudades intermedias, cuyos mercados laborales suelen presentar dinámicas diferentes a las de los principales centros metropolitanos. La evidencia colombiana muestra que las condiciones de recuperación, participación, ocupación e informalidad varían considerablemente según el tamaño y las características productivas de cada territorio. El análisis regional del Banco de la República identificó, por ejemplo, grupos de ciudades caracterizados por combinaciones distintas entre ocupación e informalidad, mostrando que algunas ciudades intermedias pueden registrar niveles relativamente importantes de ocupación y, simultáneamente, mayores dificultades de formalización laboral. Esto confirma que una tasa de ocupación favorable no necesariamente equivale a un mercado laboral de alta calidad y que los indicadores deben interpretarse dentro de las características económicas del territorio (Grupo de Análisis del Mercado Laboral [GAMLA], 2024).

Desde este enfoque, el territorio no constituye únicamente el espacio físico en el que ocurren las relaciones laborales, sino un componente que influye sobre las oportunidades de empleo. Las diferencias regionales en infraestructura, disponibilidad de servicios, capital humano, especialización económica y presencia institucional pueden generar ventajas o restricciones para trabajadores y empresas. El documento base de esta investigación adopta precisamente una perspectiva territorial al considerar que la generación de información sobre el mercado laboral de Florencia debe incorporar características socioeconómicas, oferta educativa, actividades productivas y barreras de acceso al empleo. En consecuencia, analizar el mercado laboral local exige relacionar sus indicadores con las condiciones estructurales que caracterizan la economía municipal.

3.2.2. Informalidad y calidad del empleo

La informalidad constituye uno de los principales rasgos estructurales de los mercados laborales latinoamericanos. Su importancia trasciende la ausencia de un contrato formal o de aportes al sistema de seguridad social, debido a que suele asociarse con menores ingresos, inestabilidad, limitada protección social y menor capacidad de los trabajadores para afrontar choques económicos. La OIT (2024) señala que la ocupación informal presenta importantes diferencias entre trabajadores, sectores y unidades productivas, por lo que su análisis requiere

reconocer la heterogeneidad de las formas de inserción laboral. La recuperación posterior a la pandemia tampoco eliminó este fenómeno, ya que una proporción significativa de la población ocupada de América Latina y el Caribe continuó vinculada a actividades informales.

En el caso colombiano, Flabbi y Tejada (2023) demuestran que el trabajo informal por cuenta propia y el empleo informal asalariado no deberían considerarse necesariamente como una única condición laboral. A partir de información de la Gran Encuesta Integrada de Hogares, los autores encontraron diferencias significativas entre ambos estados, particularmente en la variabilidad de los ingresos de los trabajadores independientes y en la duración de los empleos informales asalariados. Esta distinción es importante porque permite comprender que la informalidad agrupa trayectorias laborales heterogéneas y, por consiguiente, requiere intervenciones diferenciadas según las características del trabajador y de la actividad económica en la que participa.

La calidad del empleo amplía todavía más esta perspectiva. Mora y Arranz (2024), mediante la construcción de índices de calidad laboral para Colombia, muestran que evaluar el funcionamiento del mercado de trabajo exige considerar dimensiones adicionales a la existencia misma de una ocupación. Esto implica reconocer que una reducción del desempleo puede coexistir con empleos caracterizados por precariedad, bajos ingresos o menor protección social. En consecuencia, para el análisis de Florencia resulta pertinente observar conjuntamente desempleo, ocupación, subocupación e informalidad, en lugar de interpretar cada indicador de manera aislada.

Esta discusión tiene particular pertinencia en Florencia. Peláez-Higuera et al. (2023), al estudiar a vendedores informales de la ciudad, identificaron una realidad heterogénea asociada con pobreza, desplazamiento, género, educación, migración e ingresos. Su investigación, desarrollada mediante 190 encuestas y 39 entrevistas, evidencia que el trabajo informal en una ciudad intermedia no responde a una única causa ni configura un grupo laboral homogéneo. Los autores destacan además la necesidad de considerar estas características al formular políticas de formalización y reubicación laboral.

3.2.3. Estructura productiva, empleo y desarrollo territorial

La estructura productiva determina en buena medida el tipo, cantidad y características de los empleos que puede generar un territorio. Una economía altamente concentrada en pocas actividades puede enfrentar mayores dificultades para absorber diferentes perfiles laborales y responder a choques económicos, mientras que una estructura más diversificada puede ampliar las posibilidades de inserción y reducir la dependencia de determinados sectores. Maroto Sánchez y Cuadrado-Roura (2024) señalan que la especialización productiva constituye uno de

los factores que explican las diferencias en la capacidad de las regiones para responder y recuperarse frente a crisis económicas. Su análisis muestra que la composición sectorial y la especialización están relacionadas con comportamientos diferenciados del empleo y con la resiliencia de las economías regionales.

La relación entre producción y empleo, sin embargo, no depende únicamente del crecimiento de una actividad económica. Distintos sectores presentan capacidades diferentes para generar puestos de trabajo, incorporar capital humano, producir encadenamientos y transferir crecimiento hacia otras actividades. Por ello, el desarrollo territorial requiere observar tanto el volumen de producción como la distribución sectorial del valor agregado y del empleo. Este planteamiento resulta particularmente relevante para Florencia, donde el documento base identifica una economía con una participación predominante del sector terciario y una importante concentración municipal de la actividad económica departamental.

Desde la perspectiva del desarrollo territorial, la concentración económica puede tener una doble interpretación. Por un lado, la presencia de servicios, comercio, administración pública y otras actividades puede consolidar a una ciudad como centro económico regional; por otro, dicha centralidad no garantiza por sí misma la generación suficiente de empleos formales, productivos y estables. Por esta razón, la diversificación productiva adquiere relevancia como estrategia para ampliar las fuentes de empleo y reducir la vulnerabilidad frente a cambios sectoriales. En el documento analizado, esta problemática se refleja en la coexistencia de una significativa actividad comercial y de servicios con barreras como informalidad laboral, escasez de empleos formales y limitada cualificación de una parte de la fuerza de trabajo.

En este sentido, el vínculo entre estructura productiva y mercado laboral debe entenderse como una relación bidireccional: la configuración de la economía condiciona las oportunidades laborales disponibles, mientras que las características del capital humano condicionan la posibilidad de que el territorio desarrolle actividades más complejas y productivas. La literatura sobre movilidad del capital humano en Colombia ha señalado que la capacidad de atraer y retener personas calificadas constituye un elemento relevante para el desarrollo regional, particularmente en territorios con menores niveles de desarrollo (Blanco-Moreno, 2024). La disponibilidad de oportunidades de empleo, ingresos y bienes públicos influye, a su vez, en las decisiones de permanencia o movilidad del talento humano.

3.2.4. Capital humano y brechas laborales

El capital humano comprende los conocimientos, competencias y capacidades adquiridas por las personas mediante educación, formación y experiencia, elementos que pueden mejorar sus posibilidades de participación e inserción laboral. Sin embargo, el nivel educativo no actúa de

manera independiente de las condiciones territoriales. La existencia de trabajadores con mayor cualificación genera mejores resultados cuando la estructura productiva ofrece ocupaciones capaces de utilizar esas competencias. En regiones con baja diversificación o limitada demanda de trabajo cualificado pueden presentarse desajustes entre educación y oportunidades laborales, movilidad hacia otros territorios o inserción en actividades que no requieren plenamente las capacidades disponibles. La investigación de Blanco-Moreno (2024) refuerza esta relación al señalar que la disponibilidad y retención de capital humano son relevantes para la competitividad, la capacidad institucional y los procesos de desarrollo regional.

Las oportunidades laborales tampoco se distribuyen de manera homogénea entre hombres y mujeres. En Colombia, Iregui-Bohórquez et al. (2024) muestran que el aumento histórico de la participación laboral femenina estuvo relacionado con transformaciones educativas, demográficas, económicas y sociales; sin embargo, persisten condiciones que limitan la igualdad efectiva en el mercado de trabajo. La educación superior ha desempeñado un papel relevante en la incorporación de las mujeres, pero factores relacionados con normas sociales, responsabilidades familiares y condiciones económicas continúan influyendo sobre sus posibilidades laborales.

La dimensión territorial también resulta fundamental para comprender estas brechas. Herrera Idárraga et al. (2025) encontraron que el efecto de los servicios de cuidado sobre la participación laboral femenina varía según las características urbanas y regionales, lo que evidencia que las políticas de género requieren considerar las condiciones particulares de cada territorio. Más recientemente, Galvis-Aponte y Rivera-Zárate (2026) identificaron diferencias regionales importantes en la participación laboral entre hombres y mujeres en Colombia y señalaron que la distribución desigual del trabajo doméstico y de cuidado no remunerado constituye un componente central para explicar estas brechas.

Por consiguiente, el análisis del mercado laboral de Florencia debe integrar las dimensiones de empleo, informalidad, estructura productiva, educación y género. Esta articulación permite comprender que la generación de empleo y el desarrollo territorial no dependen únicamente del crecimiento de la actividad económica, sino también de la calidad de las ocupaciones creadas, la capacidad de los sectores productivos para absorber diferentes perfiles laborales, la formación del capital humano y la reducción de las desigualdades en el acceso al mercado de trabajo. Bajo esta perspectiva, los indicadores laborales dejan de ser variables independientes y se convierten en manifestaciones interrelacionadas de la estructura socioeconómica del territorio.

3.3. Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo documental, con alcance descriptivo, diseño no experimental y carácter retrospectivo, orientado al análisis territorial del mercado laboral de Florencia, Caquetá. El diseño permitió integrar indicadores laborales, sociales y económicos previamente producidos por entidades oficiales, sin manipulación de variables ni intervención sobre la población objeto de estudio. La unidad de análisis correspondió al mercado laboral del municipio de Florencia, entendido en relación con las características de su estructura productiva y con el contexto económico departamental.

El análisis se concentró principalmente en el periodo 2020-2024, por ser el intervalo que concentra la información económica y laboral más reciente disponible en el documento base. No obstante, se incorporaron datos de años anteriores cuando resultaron necesarios como referencia estructural o para contextualizar la evolución de determinados indicadores, particularmente información censal de 2018 y series económicas previas a 2020. Esta decisión permitió diferenciar entre la situación reciente del mercado laboral y aquellas características territoriales que presentan variaciones de más largo plazo.

Las fuentes secundarias fueron seleccionadas atendiendo a criterios de pertinencia temática, cobertura territorial, carácter institucional y disponibilidad de información comparable. Se utilizaron principalmente estadísticas y documentos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y del Ministerio del Trabajo a través de FILCO, complementados con información institucional y territorial empleada en el diagnóstico del mercado laboral de Florencia. El documento base también adopta como referente la metodología EAS-Mercado Laboral del Ministerio del Trabajo, estructurada alrededor de los procesos de levantamiento, procesamiento y divulgación de información para el análisis de las dinámicas laborales territoriales.

Para efectos del artículo, las variables fueron organizadas en seis dimensiones analíticas: dinámica laboral, calidad e informalidad del empleo, brechas laborales, capital humano, estructura productiva y contexto socioeconómico. La primera incluyó las tasas global de participación, ocupación, desocupación y subocupación; la segunda consideró la informalidad laboral; la tercera incorporó las diferencias de participación, ocupación y desempleo según sexo y, cuando la información estuvo disponible, población joven; la cuarta comprendió el nivel educativo de la población ocupada; la quinta integró la composición sectorial del empleo, el valor agregado municipal, el producto interno bruto departamental y su distribución por actividad económica; y la sexta incorporó indicadores de pobreza monetaria, pobreza extrema y necesidades básicas insatisfechas.

Tabla 1. Dimensiones e indicadores considerados en el análisis

Dimensión	Indicadores principales	Fuente predominante	Periodo de referencia
Dinámica laboral	Tasa global de participación, tasa de ocupación, tasa de desocupación y subocupación	DANE – GEIH / FILCO-MinTrabajo	2021-2024
Informalidad y calidad del empleo	Población ocupada formal e informal e indicador de informalidad	DANE – GEIH / FILCO-MinTrabajo	2022-2024
Brechas laborales	Participación, ocupación y desempleo según sexo; indicadores de población joven	DANE – GEIH / FILCO-MinTrabajo	2022-2024
Capital humano	Nivel educativo de la población ocupada	DANE	2022
Estructura productiva	Empleo por actividad económica, valor agregado municipal, PIB y crecimiento sectorial	DANE	2020-2024
Contexto socioeconómico	Pobreza monetaria, pobreza extrema y necesidades básicas insatisfechas	DANE y fuentes territoriales	2018-2022

Nota. Elaboración propia a partir de las fuentes secundarias utilizadas en el estudio.

El procedimiento analítico se desarrolló en cuatro etapas. En primer lugar, se identificaron dentro del documento base las fuentes e indicadores directamente relacionados con el objetivo del artículo. En segundo lugar, se organizaron los datos de acuerdo con las dimensiones previamente definidas, procurando mantener uniformidad en las unidades de medida y en los periodos de comparación. En tercer lugar, se efectuó un análisis descriptivo mediante frecuencias, porcentajes, tasas, puntos porcentuales y variaciones temporales, según la naturaleza de cada indicador. Finalmente, los resultados laborales se contrastaron con la estructura productiva y con las condiciones socioeconómicas del territorio, con el propósito de identificar patrones, brechas y posibles tensiones entre centralidad económica, capacidad de generación de empleo y calidad de la ocupación.

El análisis no buscó establecer relaciones causales entre la estructura productiva y los resultados del mercado laboral. Por tanto, expresiones como asociación, coexistencia o correspondencia territorial se utilizaron con un sentido descriptivo e interpretativo, y no como evidencia de causalidad. Tampoco se aplicaron modelos econométricos ni pruebas de inferencia estadística, debido a que la investigación se sustentó en indicadores agregados provenientes de distintas fuentes y periodos, cuyo propósito fue construir una lectura integrada del mercado laboral local.

Una consideración metodológica importante fue la diferenciación entre la información efectivamente disponible y las actividades proyectadas en el documento institucional original. Aunque el informe base describe la construcción y aplicación presencial de un instrumento dentro de la metodología EAS-Mercado Laboral, y señala que posteriormente se sistematizarían los datos para analizar trayectorias ocupacionales, la sección destinada al levantamiento de información no contiene una base primaria consolidada y la tabla correspondiente reporta valores iguales a cero. En consecuencia, dicha información no fue considerada como evidencia

empírica en este artículo, evitando atribuir al estudio resultados provenientes de una fase de campo que no se encuentra documentada en el archivo analizado.

Desde el punto de vista ético, la investigación utilizó exclusivamente información secundaria, agregada y de acceso institucional o público, sin tratamiento de datos personales identificables ni intervención directa con participantes. Por esta razón, no se realizaron procedimientos adicionales de consentimiento informado para el presente análisis documental. Se respetaron las fuentes originales mediante su correspondiente citación y se procuró conservar los periodos, definiciones y alcances con los que fueron reportados los indicadores.

3.4. Resultados

3.4.1. Dinámica reciente del mercado laboral de Florencia

Los indicadores laborales de Florencia muestran un comportamiento mixto entre marzo-mayo de 2023 y el mismo periodo de 2024. La tasa global de participación pasó de 63,2 % a 63,5 %, equivalente a un incremento de 0,3 puntos porcentuales, lo que evidencia estabilidad en la proporción de población en edad de trabajar que participa en el mercado laboral. En contraste, la tasa de ocupación disminuyó de 53,5 % a 53,1 %, mientras que la tasa de desocupación aumentó de 15,4 % a 16,4 %. La tasa de subocupación presentó una reducción de 10,2 % a 9,5 %. Estos resultados muestran que la mayor participación laboral no estuvo acompañada por un crecimiento equivalente de la ocupación durante el periodo analizado.

La tasa de desocupación de 16,4 % situó además a Florencia entre las ciudades con mayor desempleo del país en el trimestre móvil marzo-mayo de 2024. El boletín oficial de la Gran Encuesta Integrada de Hogares ubicó a Florencia después de Quibdó (28,6 %) y Riohacha (19,5 %) entre las ciudades con mayores tasas de desocupación.

Tabla 2. Indicadores del mercado laboral de Florencia, marzo-mayo de 2023 y 2024

Indicador	2023 (%)	2024 (%)	Variación (p.p.)
Tasa global de participación	63,2	63,5	+0,3
Tasa de ocupación	53,5	53,1	-0,4
Tasa de desocupación	15,4	16,4	+1,0
Tasa de subocupación	10,2	9,5	-0,7

Nota. Elaboración propia a partir de DANE-GEIH y FILCO-MinTrabajo, 2024.

La composición sectorial de la ocupación revela una concentración importante en actividades terciarias. Para 2024, comercio y reparación de vehículos representaba el 24,2 % de la población ocupada, seguido por el conjunto de administración pública, defensa y educación, con aproximadamente 21,0 %. El informe también identifica participación relevante de alojamiento y

servicios de comida, actividades profesionales y transporte. En conjunto, estos resultados muestran un mercado laboral fuertemente vinculado con actividades comerciales y de servicios.

3.4.2. Informalidad y calidad del empleo

La informalidad constituye uno de los principales desafíos del mercado laboral local. De acuerdo con la información oficial de la GEIH, durante el trimestre móvil marzo-mayo de 2024 el 58,0 % de la población ocupada de Florencia se encontraba en condición de informalidad, frente al 58,8 % registrado en el mismo periodo de 2023, lo que corresponde a una reducción de 0,8 puntos porcentuales. A pesar de esta disminución, Florencia presentó una proporción de informalidad superior al total nacional (55,9 %) y considerablemente mayor que la registrada para el conjunto de las 23 ciudades y áreas metropolitanas (42,7 %).

Este resultado debe analizarse conjuntamente con la evolución de la subocupación. Mientras la informalidad continuó afectando a más de la mitad de los ocupados, la tasa de subocupación disminuyó de 10,2 % a 9,5 %. Por tanto, los indicadores no muestran una evolución uniforme: se observa una reducción tanto de la subocupación como de la informalidad, pero simultáneamente un aumento del desempleo y una ligera reducción de la tasa de ocupación.

Para el análisis de la informalidad se utilizaron los valores reportados directamente por el boletín oficial de la GEIH del DANE correspondiente al trimestre móvil marzo-mayo de 2024, con el propósito de garantizar consistencia en los indicadores utilizados.

3.4.3. Brechas laborales por género y población joven

Las diferencias entre hombres y mujeres permanecieron como una característica relevante del mercado laboral de Florencia. Para marzo-mayo de 2024, la brecha de la tasa global de participación fue de 19,7 puntos porcentuales en detrimento de las mujeres, mientras que la diferencia en la tasa de ocupación alcanzó 16,7 puntos porcentuales. En contraste, la brecha de desempleo se redujo hasta 0,3 puntos porcentuales, mostrando tasas de desocupación relativamente próximas entre ambos sexos.

La evolución de estas brechas no fue homogénea. El documento muestra que la diferencia en participación laboral se redujo frente a 2022, aunque continúa siendo elevada, mientras que la distancia en ocupación también disminuyó sin desaparecer. Por consiguiente, la aproximación de las tasas de desempleo entre mujeres y hombres no implica que hayan desaparecido las desigualdades de acceso al mercado laboral, dado que persisten diferencias importantes en participación y ocupación.

Tabla 3. Principales brechas laborales de género en Florencia, 2024

Indicador	Brecha mujeres-hombres (p.p.)

Indicador	Brecha mujeres-hombres (p.p.)
Tasa global de participación	-19,7
Tasa de ocupación	-16,7
Tasa de desocupación	+0,3

Nota. Elaboración propia a partir de Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2024a) y Ministerio del Trabajo (2024).

La población joven presentó igualmente mayores dificultades de inserción. Para las personas entre 15 y 28 años, la tasa global de participación se situó alrededor de 52,0 %, la tasa de ocupación en 38,9 % y la tasa de desocupación en 25,2 % durante marzo-mayo de 2024. Esto significa que el desempleo juvenil superó en aproximadamente 8,8 puntos porcentuales la tasa total de Florencia, que se ubicó en 16,4 %. El diagnóstico institucional también identifica a los jóvenes como uno de los grupos con mayores obstáculos para acceder a empleos estables.

3.4.4. Capital humano y contexto socioeconómico

La estructura educativa de la población ocupada evidencia diferencias importantes en los niveles de cualificación. Para 2023, el documento base reporta 63.224 personas ocupadas en Florencia, de las cuales 39.276 se encontraban agrupadas en educación básica primaria, secundaria y media; 7.649 contaban con formación técnica profesional o tecnológica, y 15.155 presentaban educación universitaria o de posgrado.

Al relacionar estas cifras con el total de ocupados, aproximadamente 62,1 % correspondía al grupo de educación básica primaria, secundaria y media; 12,1 % a formación técnica o tecnológica y 24,0 % a educación universitaria o de posgrado. La distribución evidencia que, aunque existe presencia de capital humano con educación superior, la mayor proporción de la población ocupada se concentra en niveles educativos inferiores a la formación técnica y universitaria.

Tabla 4. Población ocupada según nivel educativo en Florencia, 2023

Nivel educativo	Personas ocupadas	Participación aproximada (%)
Básica primaria, secundaria y media	39.276	62,1
Técnica profesional y tecnológica	7.649	12,1
Universitaria y posgrado	15.155	24,0
Total de ocupados reportado	63.224	—

Nota. Elaboración propia a partir de los datos atribuidos a DANE (2023) en el estudio institucional.

Las características laborales se desarrollan además en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica. Para 2023, el diagnóstico reporta una incidencia de pobreza monetaria de 43,7 %, pobreza monetaria extrema de 15,0 % y un coeficiente de Gini de 0,509 para Florencia. Estos indicadores muestran que las dificultades del mercado laboral coinciden territorialmente con

niveles relevantes de pobreza y desigualdad, aunque el diseño descriptivo de esta investigación no permite establecer una relación causal entre ambas dimensiones.

3.4.5. Estructura productiva y concentración económica

Los resultados económicos muestran una fuerte especialización de Florencia hacia actividades terciarias. Para 2020, el valor agregado municipal alcanzó 1.960 miles de millones de pesos, de los cuales las actividades terciarias representaron 86,3 %, las secundarias —industria y construcción— 12,4 % y las primarias —agricultura y minería— apenas 1,2 %. Estos datos fueron contrastados con la publicación regional del DANE, que reporta la misma composición sectorial para el municipio.

Tabla 5. Composición del valor agregado de Florencia por grandes actividades económicas, 2020

Tipo de actividad	Participación (%)
Terciarias: comercio y servicios	86,3
Secundarias: industria y construcción	12,4
Primarias: agropecuario y minería	1,2

Nota. DANE (2022).

La concentración productiva del municipio se complementa con su posición dentro del departamento. El documento muestra que Florencia generaba casi la mitad del valor agregado del Caquetá, reflejando una fuerte concentración territorial de la actividad económica en la capital departamental.

A escala departamental, la evolución reciente también evidencia cambios importantes. El PIB del Caquetá creció 7,5 % en 2022, después de la recuperación posterior a la contracción de 2020. Sin embargo, para 2023 el crecimiento se moderó hasta 0,6 %. Durante el primer trimestre de 2024, el valor agregado departamental registró un crecimiento de 0,7 % en la serie original y de 1,1 % en la serie ajustada por efecto estacional y calendario.

La composición sectorial del crecimiento también varió. En 2023 se destacaron agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca, con crecimiento de 6,0 %; actividades financieras y de seguros, con 5,5 %; y administración pública, educación, salud y servicios sociales, con 3,8 %. Para el primer trimestre de 2024, entre las actividades con mayor crecimiento aparecieron las actividades artísticas y otros servicios (3,7 %), la administración pública, educación y salud (2,0 %) y los servicios de electricidad, gas, agua y saneamiento (1,9 %).

3.5. Discusión

Los resultados muestran que el mercado laboral de Florencia presenta una configuración compleja en la que la estabilidad de la participación laboral coexiste con dificultades para

absorber de manera suficiente a la población disponible para trabajar. Entre marzo-mayo de 2023 y el mismo periodo de 2024, la tasa global de participación se mantuvo prácticamente estable, mientras la ocupación disminuyó ligeramente y la tasa de desocupación alcanzó el 16,4 %. Este último valor ubicó a Florencia entre las ciudades con mayores niveles de desempleo en Colombia durante ese trimestre móvil. Esta combinación confirma la necesidad de interpretar el mercado laboral desde una perspectiva multidimensional, tal como plantean Vidal et al. (2025), quienes sostienen que las diferencias regionales no pueden comprenderse adecuadamente mediante un único indicador, sino mediante la articulación de empleo, desempleo, informalidad, género, edad y estructura sectorial.

La informalidad constituye una segunda característica estructural del mercado laboral local. El 58,0 % de la población ocupada de Florencia se encontraba en condición de informalidad durante marzo-mayo de 2024, proporción superior al total nacional y al promedio de las 23 ciudades y áreas metropolitanas analizadas por el DANE. Aunque este indicador presentó una reducción frente al mismo periodo del año anterior, su magnitud revela que el problema laboral de la ciudad no se limita a la posibilidad de encontrar empleo, sino que involucra también las condiciones bajo las cuales se desarrolla la actividad productiva. En este sentido, Mora y Arranz (2024) señalan que la evaluación del mercado de trabajo requiere incorporar dimensiones de calidad del empleo, pues la existencia de una ocupación no garantiza necesariamente estabilidad, protección ni condiciones laborales adecuadas.

La evidencia local coincide además con los hallazgos de Peláez-Higuera et al. (2023), quienes, al analizar vendedores informales en Florencia, encontraron una población heterogénea cuyas trayectorias se relacionan con factores como pobreza, migración, educación y desigualdades de género. Por ello, la informalidad observada en el presente estudio no debería interpretarse como una categoría homogénea ni atribuirse a una única causa. Flabbi y Tejada (2023), utilizando información colombiana, demostraron igualmente que el autoempleo informal y el empleo informal asalariado presentan comportamientos diferenciados, por lo que agrupar todas las formas de informalidad en una sola condición puede ocultar diferencias relevantes para el diseño de políticas públicas.

Las brechas por género refuerzan esta lectura. En Florencia persistieron diferencias importantes entre mujeres y hombres en participación y ocupación, aun cuando la brecha en la tasa de desempleo se redujo. El diagnóstico registró una diferencia de 19,7 puntos porcentuales en participación y de 16,7 puntos en ocupación, lo que indica que la convergencia de las tasas de desempleo no equivale necesariamente a igualdad en las posibilidades de acceso al mercado laboral. Esta situación es consistente con Iregui-Bohórquez et al. (2024), quienes muestran que el incremento histórico de la participación laboral femenina en Colombia ha estado asociado con

avances educativos, cambios demográficos, crecimiento económico y transformaciones sociales, aunque persisten factores que condicionan las oportunidades laborales de las mujeres.

La situación de la población joven constituye otro elemento que requiere atención. La tasa de desocupación de las personas entre 15 y 28 años se situó alrededor del 25,2 %, claramente por encima de la tasa general de la ciudad. Los datos sugieren que la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo presenta mayores dificultades y que el crecimiento de la participación laboral no necesariamente se acompaña de oportunidades suficientes de ocupación. Desde una perspectiva territorial, este resultado cobra especial relevancia porque las limitaciones para acceder al primer empleo pueden favorecer movilidad hacia otros mercados laborales cuando las expectativas profesionales no encuentran correspondencia con las oportunidades disponibles localmente. Blanco-Moreno (2024) destaca precisamente que la capacidad de atraer y retener capital humano está estrechamente vinculada con el desarrollo regional y con las oportunidades que los territorios ofrecen a las personas cualificadas.

La composición educativa de la población ocupada aporta otra dimensión a esta problemática. En los datos analizados, la mayor proporción de ocupados se concentró en niveles de educación básica primaria, secundaria y media, mientras que aproximadamente una cuarta parte correspondía a educación universitaria o posgradual. Esta distribución no permite concluir que exista, por sí misma, un déficit de capital humano; sin embargo, sí plantea la necesidad de analizar la correspondencia entre cualificación, estructura productiva y tipos de ocupaciones disponibles. El problema no consiste únicamente en aumentar los niveles de formación, sino en generar condiciones productivas capaces de utilizar las competencias desarrolladas por la población. De lo contrario, pueden coexistir necesidades de cualificación en algunos segmentos con subutilización de capital humano en otros.

Esta relación adquiere particular importancia al considerar la estructura económica del municipio. Para 2020, las actividades terciarias representaron el 86,3 % del valor agregado de Florencia, mientras las actividades secundarias participaron con 12,4 % y las primarias con 1,2 %. De manera paralela, el empleo reciente se concentró principalmente en comercio y reparación de vehículos, administración pública, educación y otros servicios. La elevada participación del sector terciario confirma el papel de Florencia como centro comercial, administrativo y de servicios del departamento; sin embargo, los resultados laborales muestran que esta centralidad económica no garantiza automáticamente una capacidad suficiente para generar empleo formal y estable.

Este hallazgo resulta coherente con Maroto Sánchez y Cuadrado-Roura (2024), quienes muestran que la especialización productiva se relaciona con la capacidad diferenciada de los territorios para responder ante cambios y crisis económicas. En el caso de Florencia, la marcada concentración en servicios puede representar una fortaleza por su papel como centro regional,

pero también una fuente de vulnerabilidad si no se acompaña de diversificación, incremento de productividad y fortalecimiento de actividades capaces de generar empleos de mayor calidad. Esto no implica que la terciarización produzca causalmente desempleo o informalidad; los datos del estudio únicamente muestran que ambas condiciones coexisten en la estructura económica observada.

La paradoja territorial se hace más evidente al considerar que Florencia concentra una proporción significativa de la actividad económica departamental. El documento base señala que el municipio genera cerca de la mitad del valor agregado del Caquetá. Sin embargo, esa concentración ocurre simultáneamente con una tasa de desempleo elevada, informalidad superior al 50 % y brechas importantes de participación laboral. En consecuencia, la centralidad económica debe distinguirse de la capacidad de generar desarrollo laboral inclusivo. El volumen de actividad económica constituye una condición relevante para el desarrollo territorial, pero resulta insuficiente cuando no se traduce en oportunidades de trabajo productivo, formal y accesible para diferentes grupos de población.

En conjunto, los hallazgos permiten plantear que los desafíos laborales de Florencia no responden exclusivamente a un problema de desempleo. Se observa una coexistencia de baja absorción relativa de fuerza laboral, elevada informalidad, brechas de género y edad, características del capital humano y alta concentración de la producción en actividades terciarias. Esta interpretación coincide con el enfoque de Vidal et al. (2025), según el cual las condiciones de los mercados laborales urbanos deben analizarse integrando variables económicas, sociales, sectoriales y de desigualdad. Desde esta perspectiva, las estrategias territoriales deberían articular políticas de formalización, formación para el trabajo, acceso al primer empleo, fortalecimiento empresarial y diversificación productiva, evitando respuestas aisladas frente a fenómenos que se encuentran interrelacionados.

Finalmente, estos resultados deben interpretarse considerando las limitaciones del estudio. El análisis se construyó a partir de información secundaria procedente de diferentes fuentes y periodos, por lo que algunas variables no cuentan con idéntico horizonte temporal ni nivel de desagregación. Asimismo, el diseño documental, descriptivo y no experimental no permite establecer relaciones causales entre especialización productiva, informalidad, desempleo, formación y desarrollo territorial. La ausencia de una base primaria consolidada impidió examinar variables individuales como ingresos, tipo de contratación, duración del desempleo, trayectoria ocupacional o correspondencia entre formación y ocupación. En futuras investigaciones sería conveniente integrar microdatos de la GEIH, información empresarial y estudios de campo con trabajadores y empleadores, así como aplicar modelos explicativos que permitan contrastar las relaciones identificadas descriptivamente en este estudio.

3.6. Conclusiones

El análisis permitió establecer que el mercado laboral de Florencia, Caquetá, presenta una dinámica caracterizada por la coexistencia de participación laboral relativamente estable, dificultades en la generación de empleo y una elevada presencia de ocupaciones informales. Entre marzo-mayo de 2023 y el mismo periodo de 2024, la tasa global de participación pasó de 63,2 % a 63,5 %, mientras la tasa de ocupación disminuyó de 53,5 % a 53,1 % y la desocupación aumentó de 15,4 % a 16,4 %. Estos resultados muestran que la permanencia de la población en el mercado laboral no estuvo acompañada por un crecimiento equivalente de las oportunidades de ocupación.

La informalidad constituye uno de los principales desafíos para la calidad del empleo en el municipio. La información oficial consultada muestra que el 58,0 % de la población ocupada de Florencia se encontraba en condición de informalidad durante marzo-mayo de 2024, lo que evidencia que el desafío territorial no se limita a incrementar el número de ocupados, sino que comprende también la capacidad de generar empleos formales y con protección social. En consecuencia, las políticas de empleo requieren integrar acciones de formalización, fortalecimiento empresarial y productividad, diferenciando además las distintas modalidades de inserción informal.

Las desigualdades por género y edad constituyen otra dimensión relevante. Las mujeres continuaron presentando menores niveles de participación y ocupación que los hombres, con brechas de 19,7 y 16,7 puntos porcentuales, respectivamente. Al mismo tiempo, la tasa de desocupación de la población entre 15 y 28 años se situó alrededor de 25,2 %, por encima de la tasa general de la ciudad. Estos hallazgos muestran que las oportunidades laborales se distribuyen de manera desigual entre grupos poblacionales y justifican la incorporación de enfoques diferenciales en las estrategias territoriales de empleo.

La estructura productiva contribuye a comprender las características del mercado laboral local. Florencia presenta una fuerte concentración en actividades terciarias: en 2020 estas representaron el 86,3 % del valor agregado municipal, frente al 12,4 % de las actividades secundarias y el 1,2 % de las primarias. Asimismo, el municipio concentra una proporción considerable de la actividad económica del Caquetá. Sin embargo, esta centralidad económica coexiste con desempleo e informalidad elevados, por lo que la concentración de actividad productiva en la capital departamental no puede interpretarse automáticamente como capacidad suficiente para generar empleo formal, diversificado y de calidad.

En conjunto, los resultados permiten concluir que los desafíos laborales de Florencia poseen un carácter multidimensional y territorial. La generación de empleo no depende únicamente del

crecimiento económico, sino también de la diversificación de la estructura productiva, la capacidad del tejido empresarial para crear ocupaciones formales, la cualificación del capital humano y la reducción de las brechas de acceso al trabajo. En este sentido, las estrategias territoriales deberían articular formación para el trabajo, empleabilidad juvenil, participación laboral femenina, formalización empresarial, innovación y fortalecimiento de actividades productivas con mayor capacidad de generación de valor.

Finalmente, el estudio aporta una lectura integrada de indicadores que habitualmente se presentan de manera separada, relacionando dinámica laboral, informalidad, brechas poblacionales, capital humano y estructura productiva. No obstante, debido a su carácter documental, descriptivo y no experimental, los resultados no permiten establecer relaciones causales entre estas dimensiones. Futuras investigaciones deberían incorporar microdatos laborales, información empresarial, estudios de campo con trabajadores y empleadores y diseños explicativos o longitudinales que permitan profundizar en los mecanismos que condicionan la generación de empleo y el desarrollo territorial en Florencia.

Referencias bibliográficas

Blanco-Moreno, A. C. (2024). Inter-regional graduate migration, subjective expectations, and human capital mobility. Regional Science Policy & Practice, 16(10), 100110. https://doi.org/10.1016/j.rspp.2024.100110

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). La información del DANE para la toma de decisiones regionales: Caquetá–Florencia. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-departamentos-ciudades/220609-InfoDane-Florencia-Caqueta.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2024a). Boletín técnico. Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH): Mercado laboral, mayo de 2024. DANE.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2024b). Boletín técnico. Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH): Empleo informal y seguridad social, marzo-mayo de 2024. DANE.

Flabbi, L., & Tejada, M. M. (2023). Are informal self-employment and informal employment as employee behaviorally distinct labor force states? Economics Letters, 231, 111278. https://doi.org/10.1016/j.econlet.2023.111278

Galvis-Aponte, L. A., & Rivera-Zárate, A. M. (2026). Trabajo de cuidado no remunerado y brechas regionales de género en la participación laboral en Colombia (Documentos de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana No. 345). Banco de la República. https://doi.org/10.32468/dtseru.345

Grupo de Análisis del Mercado Laboral. (2024). Repunte reciente de la ocupación, y un análisis regional del empleo urbano en la pospandemia (Reporte del Mercado Laboral No. 32). Banco de la República.

Herrera Idárraga, P., Hernández, H. M., & Jaimes, M. S. (2025). The role of urban care sector in women's employment and gender segregation in Colombian regions. Investigaciones Regionales – Journal of Regional Research, 63, 229–245. https://doi.org/10.38191/iirr-jorr.24.055

Iregui-Bohórquez, A. M., Melo-Becerra, L. A., Ramírez-Giraldo, M. T., Tribín-Uribe, A. M., & Zárate-Solano, H. M. (2024). Unraveling the factors behind women's empowerment in the labor market in Colombia. World Development, 183, 106731. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2024.106731

Maroto Sánchez, A., & Cuadrado-Roura, J. R. (2024). Sectoral–regional resilience and productive specialization: A comparison among the last three crises. The Annals of Regional Science, 73, 61–86. https://doi.org/10.1007/s00168-024-01261-6

Ministerio del Trabajo. (2024). Fuente de Información Laboral de Colombia (FILCO) [Base de datos]. https://filco.mintrabajo.gov.co/

Mora, J. J., & Arranz, J. M. (2024). The effect of COVID-19 on the quality of employment in Colombia. The Indian Journal of Labour Economics, 67, 1141–1157. https://doi.org/10.1007/s41027-024-00530-4

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). Job creation and local economic development 2024: The geography of generative AI. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/83325127-en

Organización Internacional del Trabajo. (2024). Análisis de las características y de la evolución reciente de la ocupación informal en América Latina y el Caribe: Nota técnica. Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe.

Organización Internacional del Trabajo. (2025). Panorama Laboral 2024 de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe.

Peláez-Higuera, J., Calderón-Hernández, G., & Serna-Gómez, H.-M. (2023). Social, commercial and economic diversity. Poverty and expectations among street vendors in Florencia, Caquetá, Colombia. Cities, 140, 104448. https://doi.org/10.1016/j.cities.2023.104448

Vidal, P., Sierra-Suárez, L. P., & Cerón, J. (2025). Indicador para el mercado laboral regional usando técnicas de aprendizaje automático: Aplicación a ciudades colombianas. Revista de Economía del Rosario, 27(1), 1–31. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.14392

Editorial
CICI
CENTRO DE INVESTIGACIONES
Y CAPACITACIONES INTERDISCIPLINARES

EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y DESARROLLO TERRITORIAL:

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA



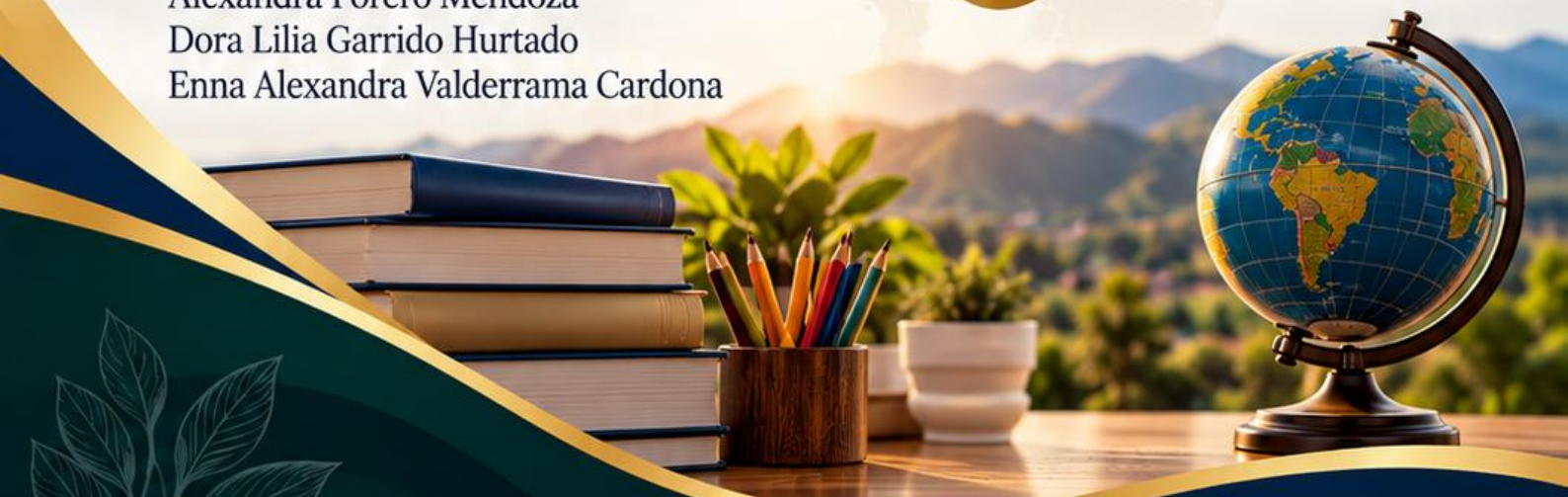
Compilador

ALAIN FITZGERARD CASTRO ALFARO
Director General Editorial CICI

Autores

José Antonio Marín Peña
Diego Fernando Cardona
Juan David Popov Zanabria
Luis Alberto Jara Andrade
Ángel Miller Roa Cruz
Alexandra Forero Mendoza
Dora Lilia Garrido Hurtado
Enna Alexandra Valderrama Cardona





ISBN 978-628-97948-3-0