



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Integración de la Competencia Global en la política pública educativa colombiana.

Laura Rocío Hernández Rodríguez

Diana Marcela Pabón Pabón

Kelly Paola Téllez Téllez

Facultad de Educación

Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Universidad Santo Tomas

Bogotá, Colombia

2025

Integración de la Competencia Global en la política pública educativa colombiana.

Laura Rocío Hernández Rodríguez

Diana Marcela Pabón Pabón

Kelly Paola Téllez Téllez

Director

Andrea Marcela Mahecha Montañez

Facultad de Educación

Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Universidad Santo Tomas

Bogotá, Colombia

2025

Tabla de contenido

Tabla de contenido	2
1. Introducción	7
2. Descripción del problema	8
3. Pregunta de Investigación	9
3.1 Pregunta de investigación (formulación PICO)	9

4. Objetivo general	9
4.1 Objetivos específicos	9
5. Justificación	10
6. Delimitación del problema	12
7. Antecedentes	14
7.1 Antecedentes en el ámbito local	15
7.2 Antecedentes de orden nacional	16
7.3 Antecedentes internacionales	19
8. Marco teórico	21
8.1 Competencia global	21
8.1.1 Dimensión 1: Examinar temas de importancia global e intercultural	26
8.1.2 Dimensión 2: Comprender y apreciar las perspectivas de los demás	27
8.1.3 Dimensión 3: Interactuar de forma abierta, apropiada y efectiva a través de las culturas	28
8.1.4 Dimensión 4: Tomar acciones para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.....	29
8.1.5 La Competencia en Colombia:.....	31
8.2 Política pública educativa	41
8.3 Calidad Educativa	45
9. Diseño Metodológico	52
9.1 Enfoque metodológico:	52
9.2 Tipo de estudio	54

10.	Criterios de selección	55
10.1	Criterios de inclusión para literatura académica.	55
10.2	Criterios de exclusión para literatura académica	56
10.3	Criterios de inclusión y exclusión en Literatura Gris.....	57
10.3.1	Criterios de Inclusión	57
10.3.2	Criterios de Exclusión.....	58
10.4	Fuentes de inclusión	59
10.5	Fuentes de exclusión	61
11.	Estrategia de búsqueda Literatura Académica.....	63
11.1	Operadores Booleanos	64
12.	Estrategia de búsqueda Literatura Gris.	65
13.	Selección de estudios: ¿cómo decidir cuáles se analizarán?.....	71
13.1	Identificación	72
13.2	Cribado	73
13.2	Revisión.....	74
13.3	Evaluación con matriz CRAAP	74
13.4	Extracción de datos.....	76
13.5	Sesgo y Evaluación de Certeza.....	78
14.	RAES.....	81
14.1	Descripción de los datos analizados.....	81
14.1.1	Número total de estudios incluidos.....	81
14.1.2	Bases de datos consultadas	81

14.1.3 Idiomas en que se encontraron los artículos	83
14.1.4 Principales revistas o conferencias en las que se publicaron los estudios	84
14.2 Redes semánticas.....	85
14.2.1 . ¿Cómo se relaciona la política pública educativa con la competencia global?.....	86
14.2.2. Dificultades en la implementación de la competencia global en el sistema educativo colombiano	89
14.2.3 Impulsores y limitadores de la Competencia Global.....	91
14.2.4. Prácticas pedagógicas como estrategias para el desarrollo de la competencia global	92
15. Hallazgos, conclusiones y recomendaciones	94
16. Referencias.....	99

Lista de tablas

Tabla 1.....	28
Tabla 2.....	33
Tabla 3.....	34
Tabla 4.....	37
Tabla 5.....	42
Tabla 6.....	58

Tabla 7	59
Tabla 8	60
Tabla 9	65
Tabla 10	81

Tabla de Figuras

Figura 1	71
Figura 2	78
Figura 3	79
Figura 4	80
Figura 5	80
Figura 6	81
Figura 7	84
Figura 8	88
Figura 9	90
Figura 10	92

1. Introducción

En un mundo marcado por la globalización, el cambio constante y la creciente interconexión entre sociedades, la competencia global ha adquirido un rol protagónico en los discursos educativos contemporáneos. Esta competencia, alineada con los desafíos del siglo XXI, busca preparar a los individuos para enfrentarse a problemas complejos, promover la convivencia intercultural y adaptarse a un entorno laboral y social cada vez más dinámico como lo expresa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018). Las pedagogías críticas, que reconocen la educación como un espacio transformador de las estructuras sociales y culturales, ofrecen un marco esencial para analizar cómo los sistemas educativos responden o fallan en responder a estos desafíos globales.

En Colombia, el sistema educativo se encuentra en la tarea de actualizar sus políticas públicas para estar a la altura de las demandas internacionales, impulsadas por organismos como la OCDE y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que abogan por un currículo centrado en el desarrollo de la competencia global (UNESCO, 2020). Sin embargo, surge la preocupación de cómo se está abordando el reconocimiento e integración de estas competencias en el diseño y ejecución de las políticas públicas educativas colombianas.

Esta preocupación plantea preguntas fundamentales sobre la capacidad del sistema educativo nacional para equipar a sus estudiantes con las habilidades necesarias para participar en un mundo globalizado, donde no solo las competencias académicas tradicionales, sino también las capacidades socioemocionales, la resolución de problemas complejos y la conciencia intercultural, son esenciales. En este contexto, surge la necesidad

urgente de realizar un análisis profundo que explore el grado en que las políticas públicas en Colombia contemplan el desarrollo de la competencia global.

2. Descripción del problema

El sistema educativo en Colombia enfrenta un desafío crucial: la ausencia de un enfoque claro y estructurado en torno a las competencias globales dentro de la política pública educativa (Rentería-Vera et al., 2022). La competencia global, que incluye habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la adaptabilidad, la conciencia intercultural y el trabajo colaborativo en contextos diversos, es fundamental para preparar a los individuos para los retos del siglo XXI (OCDE, 2018). Sin embargo, en el marco de la política educativa colombiana, estas competencias no están adecuadamente integradas ni reconocidas como elementos esenciales en la formación de los estudiantes. Aunque las competencias globales son mencionadas en algunos lineamientos curriculares, no existe una integración concreta dentro del sistema educativo nacional (Rentería-Vera et al., 2022)

Esta problemática no solo limita el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también perpetúa un sistema educativo desactualizado y desconectado de las demandas actuales del mundo globalizado (UNESCO, 2020). La falta de un enfoque en competencia global implica que la educación en Colombia no está equipando a los estudiantes con las herramientas necesarias para afrontar los retos sociales, económicos y culturales que caracterizan el mundo contemporáneo, lo que deja a los futuros ciudadanos en una posición de desventaja, tanto a nivel local como internacional.

Es imperativo que la política educativa en Colombia responda a estas demandas, integrando la competencia global como eje fundamental en los currículos y prácticas educativas. Sin esta transformación, el país corre el riesgo de mantener un sistema educativo

que no está alineado con las exigencias del presente ni con las expectativas de un futuro donde la interconexión y la colaboración global serán cada vez más decisivas. La actualización y adecuación de las políticas públicas, con un enfoque en competencia global, es esencial para garantizar que la educación en Colombia forme personas capaces de desempeñarse de manera eficaz en un entorno global cada vez más complejo y exigente.

3. Pregunta de Investigación

¿Cómo se integra la competencia global en la política educativa colombiana y cuáles son sus alcances, limitaciones y áreas de mejora?

3.1 Pregunta de investigación (formulación PICO)

- **P (Población):** Política Educativa Colombiana.
- **I (Intervención):** Integración de competencias globales.
- **C (Comparación):** Ausencia o debilidad de estas competencias en marcos curriculares y de evaluación
- **O (Resultado):** Alcance, limitaciones y áreas de mejora.

4. Objetivo general

Analizar cómo se integra la competencia global en la política educativa colombiana, a partir del año 2018, para comprender su alcance, limitaciones y áreas de mejora.

4.1 Objetivos específicos

- Identificar el marco teórico y conceptual de la competencia global en el contexto internacional, analizando su evolución, enfoques y relación con la educación para el desarrollo sostenible.
- Examinar las políticas públicas educativas colombianas de currículo y calidad educativa, para determinar su alineación con la competencia global y su implementación en el sistema educativo.
- Reflexionar sobre las implicaciones de la integración de la competencia global en la política educativa colombiana, analizando cómo su presencia o ausencia afecta la formación de los estudiantes.

5. Justificación

El concepto de competencia global ha cobrado relevancia en las últimas décadas, impulsado por organizaciones internacionales como la OCDE y la UNESCO, que reconocen la necesidad de formar ciudadanos preparados para enfrentar los desafíos de un mundo interconectado y cambiante. En el ámbito educativo, estas competencias se refieren a la capacidad de los estudiantes para analizar cuestiones locales y globales, comprender y apreciar diversas perspectivas culturales, y actuar de manera eficaz en la búsqueda de soluciones a problemas globales y sostenibles (OCDE, 2018).

La OCDE, a través de su prueba PISA, ha incorporado desde 2018 la medición de competencia global en su evaluación de los sistemas educativos, destacando la importancia de integrar estas habilidades en los currículos. La competencia global se define como la capacidad de examinar temas interculturales, interactuar con personas de diversas culturas y actuar por el bienestar común (OCDE, 2018). Sin embargo, según los resultados de esta evaluación, Colombia obtuvo un puntaje promedio de 424, ubicándose por debajo del

promedio de la OCDE (474 puntos). Esto evidencia la necesidad urgente de mejorar la integración de estas habilidades en su política pública educativa (OCDE, 2018).

Por su parte, la UNESCO ha promovido un enfoque educativo centrado en el desarrollo sostenible, resaltando que la competencia global esencial para fomentar la paz, la equidad y la sostenibilidad. En su marco de educación para el desarrollo sostenible, la UNESCO subraya la importancia de la empatía, la conciencia intercultural y la colaboración para enfrentar los problemas globales contemporáneos (UNESCO, 2020). A pesar de que estos conceptos han sido ampliamente discutidos a nivel internacional, en el contexto colombiano todavía existe una brecha significativa en su implementación dentro de los currículos escolares.

En el contexto latinoamericano, autores como Krawczyk (2002) advierten que la globalización educativa no puede asumirse de forma acrítica, ya que existe el riesgo de importar modelos internacionales sin atender a las particularidades históricas, sociales y culturales de la región. Por ello, analizar cómo se implementan la competencia global en países como Colombia es fundamental para garantizar que estas propuestas no reproduzcan desigualdades, sino que promuevan una verdadera justicia educativa.

A nivel nacional, el documento “Competencia global para el desarrollo sostenible: Una oportunidad para la educación superior” subraya la urgencia de que las instituciones educativas adapten sus currículos para integrar tanto la competencia global como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) Krawczyk (2002). El texto destaca que, aunque Colombia ha adoptado formalmente estos compromisos internacionales, aún no se han desarrollado políticas claras y efectivas para garantizar su implementación en los planes de estudio. Los autores concluyen que la falta de marcos de referencia sólidos y de planificación

curricular contribuye a perpetuar la desactualización del sistema educativo frente a las demandas globales Krawczyk (2002).

Aunque los esfuerzos internacionales por promover la competencia global son evidentes, liderados por organismos como la UNESCO y la OCDE, la realidad del sistema educativo colombiano sugiere una atención insuficiente a estas habilidades en su política pública. Esta situación justifica la necesidad de analizar cómo se integran la Competencia global en las políticas educativas nacionales, no solo para comprender su alcance y limitaciones, sino también para contribuir al campo de las pedagogías críticas y la intervención socioeducativa con un estudio que visibilice las brechas entre los discursos globales y las realidades locales.

Los resultados esperados de este análisis podrían servir como base para futuros debates académicos, políticas públicas más pertinentes y estrategias pedagógicas que fortalezcan la educación en Colombia. Esto se lograría a través de la incorporación de enfoques interculturales, el desarrollo del pensamiento crítico y la inclusión de contenidos que promuevan la ciudadanía global y la sostenibilidad en el aula. En este sentido, el estudio busca proporcionar un espacio de reflexión sobre el estado actual de estas políticas, identificando necesidades y oportunidades de mejora que promuevan una educación más alineada con las demandas de un mundo interconectado y sostenible.

6. Delimitación del problema

El problema de investigación se centra en una indagación crítica y exhaustiva de la política pública educativa nacional, con el propósito de rastrear y comprender cómo esta competencia es incluida, conceptualizada e implementada a nivel curricular. Dado que el

estudio persigue una visión integral del marco normativo y conceptual, se establece una delimitación rigurosa en sus dimensiones metodológica, conceptual, temporal y contextual.

El diseño de la investigación se inscribe en la revisión documental sistemática, lo que define el alcance y las limitaciones del estudio. Con el fin de mantener la rigurosidad y evitar desviaciones del foco analítico, se excluyen explícitamente las investigaciones de campo y las metodologías empíricas. Por consiguiente, el proyecto no contempla la recolección de datos primarios obtenidos directamente de los actores del sistema educativo (estudiantes, docentes, instituciones) sino que el análisis se fundamenta únicamente en fuentes secundarias y documentos oficiales. De igual manera, se excluyen las investigaciones que se centren en el análisis estadístico o empírico de datos derivados de evaluaciones estandarizadas, como las pruebas SABER o PISA. La atención se focaliza, en cambio, en la revisión del marco conceptual, político y curricular que subyace a dichos instrumentos.

La revisión documental se organiza en torno a dos vertientes esenciales que garantizan la solidez del análisis: literatura académica y literatura gris (oficial de política pública educativa). En cuanto a la primera, se incluirá únicamente la literatura académica (artículos de investigación, ponencias, tesis) que aborde la definición, la evolución y la articulación directa de la Competencia Global en el diseño curricular educativo. Este análisis fundacional es clave para sustentar la crítica a la política nacional. Por su parte, el análisis del marco normativo se enfoca exclusivamente en los documentos oficiales colombianos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y otras entidades gubernamentales con injerencia en el currículo y la calidad educativa. Para asegurar el foco en el marco regulatorio de mayor obligatoriedad, la revisión se limita a documentos de alta jerarquía normativa, como son las Leyes, Decretos y los documentos oficiales de Lineamientos

Curriculares y Estándares Básicos de Competencias y circulares relacionadas, excluyendo circulares internas, guías operativas o documentos de discusión preliminar.

Por otra parte, se hace necesario mencionar la delimitación geográfica, contextual y de nivel educativo. Los límites contextuales de la investigación son precisos: el estudio se delimita geográficamente al ámbito de la Política Pública Educativa de la República de Colombia, por lo cual, se excluye el análisis de documentos que realicen comparaciones explícitas de la política educativa o curricular de Colombia con sistemas de otros países, priorizando la profundidad del análisis en el contexto nacional.

En cuanto al nivel educativo, el análisis curricular se enfoca explícitamente en los niveles de Educación Básica Secundaria y Media (grados 6° a 11°), permitiendo una acotación precisa de los estándares y lineamientos pertinentes.

Finalmente, se establecen fronteras temporales y lingüísticas para el corpus documental. Primero, la búsqueda y el análisis de la literatura académica se restringen a documentos publicados a partir del año 2018. Esta fecha se justifica metodológicamente por la adhesión de Colombia a la OCDE, un hito que incrementó significativamente la presión por la alineación del sistema educativo con los estándares globales y, por ende, con la Competencia Global. Segundo, con el objetivo de integrar la discusión teórica internacional de alto impacto, se incluirán documentos académicos y de investigación publicados en español e inglés.

7. Antecedentes

En esta sección, se presentan investigaciones y estudios previos que fundamentan y contextualizan la integración de la competencia global en el sistema educativo y en las políticas públicas de educación en Colombia. La revisión de antecedentes se enfoca en

identificar los avances, limitaciones y aportes realizados en torno a la preparación de los estudiantes para enfrentar los retos del siglo XXI en un contexto globalizado.

Los antecedentes se dividen en tres categorías: estudios locales, nacionales e internacionales. Cada categoría aporta una perspectiva complementaria para entender el desarrollo de la competencia global en el ámbito educativo.

7.1 Antecedentes en el ámbito local

En el estudio titulado “Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en estudiantes de una institución de educación superior de Santander” (Guzmán et al., 2019) los autores exploran cómo la gestión del conocimiento contribuye al desarrollo de competencias científicas en estudiantes universitarios. El objetivo del trabajo es comprender la percepción de los estudiantes sobre estas competencias y su impacto en la preparación académica y profesional.

Para ello, el estudio emplea una metodología cuantitativa basada en encuestas a estudiantes de educación superior en Santander, enfocándose en la relevancia y utilidad de las competencias científicas en su formación. La muestra de estudiantes permitió obtener datos significativos sobre el rol de la gestión del conocimiento en el fortalecimiento de habilidades críticas y de investigación.

Los resultados indican que los estudiantes valoran el desarrollo de competencias científicas, especialmente en pensamiento crítico y adaptación a cambios tecnológicos, y consideran fundamental la gestión del conocimiento en el contexto educativo para adquirir y aplicar estas habilidades. Además, el estudio concluye que las competencias científicas mejoran la preparación de los estudiantes para el mercado laboral global, dándoles herramientas para enfrentar los desafíos de un entorno cada vez más competitivo.

Este trabajo destaca el valor de la competencia global en el contexto educativo superior, especialmente en términos de pensamiento crítico y gestión del conocimiento. Sin embargo, el estudio se centra en el ámbito académico y no profundiza en cómo estas competencias podrían integrarse en políticas públicas a nivel regional o nacional. Esto sugiere que, si bien existen iniciativas en educación superior para fortalecer competencias científicas en Santander, aún es necesaria una política educativa que promueva su integración de manera más sistemática y transversal en todos los niveles educativos.

Durante la revisión de la literatura, no se encontraron otros estudios locales en Santander que abordan específicamente la integración de la competencia global en la política pública educativa. Esta escasez de investigaciones en la región pone de manifiesto una posible falta de priorización de este enfoque en las instituciones educativas y en las políticas educativas locales. La ausencia de investigaciones en esta área sugiere que el concepto de la competencia global podría no estar completamente desarrollado, ni incorporado en la estructura educativa y las políticas públicas de la región.

Esta carencia de antecedentes locales también resalta la necesidad de investigaciones que exploren la viabilidad, los beneficios y los retos de integrar la competencia global en el contexto educativo de Santander. Además, evidencia una oportunidad para que esta investigación de grado contribuya significativamente al desarrollo del conocimiento en esta área, sirviendo como base para futuras investigaciones y para la formulación de políticas públicas que fortalezcan la educación en la competencia global en la región y, en última instancia, en el país.

7.2 Antecedentes de orden nacional

Se destacan cuatro investigaciones que brindan una comprensión más profunda sobre el desarrollo de competencias y su vinculación con las políticas públicas en Colombia, así como el potencial de integrar la competencia global en el sistema educativo nacional.

El primer estudio, Políticas públicas educativas en el marco del Sistema educativo colombiano. Una reflexión desde su fundamento teórico de Calics-Salcedo, (2023), explora los fundamentos teóricos que sustentan las políticas públicas educativas en Colombia. La autora se enfoca en cómo estas políticas deben alinearse con las condiciones sociales y económicas del país para promover la educación como un derecho social. A través de una revisión documental reflexiva, examina la normativa y literatura teórica relevante, concluyendo que las políticas educativas colombianas necesitan reducir la brecha de acceso y calidad entre áreas urbanas y rurales. Este estudio destaca la importancia de garantizar una educación inclusiva y de calidad como una responsabilidad del Estado, en la que se fortalecen las capacidades de los estudiantes para desenvolverse en una sociedad globalizada. Su contribución a este proyecto radica en su énfasis en una estructura educativa equitativa, donde la integración de la competencia global podría potencialmente promover una formación más inclusiva y adaptada a los retos contemporáneos (Calics-Salcedo, 2023).

Otro aporte relevante es el estudio de Acuña & Forero (2023), titulado Valor social de la educación, políticas públicas y gobernanza educativa: una revisión sistemática de literatura (2016-2022). Este trabajo explora la relación entre el valor social que la educación pública genera y las políticas de gobernanza educativa en Colombia. A través de una revisión sistemática de la literatura, los autores examinan cómo la educación contribuye al bienestar social y subrayan la necesidad de indicadores específicos para medir este impacto. Sus hallazgos destacan que, si bien la educación tiene el potencial de reducir problemas sociales,

el sistema actual carece de métricas que evalúen este valor social de manera objetiva. Este enfoque es valioso para este estudio porque enfatiza la necesidad de que la gobernanza educativa no solo busque resultados académicos, sino que también considere el impacto social, un aspecto que la integración de la competencia global podría fortalecer al fomentar un sentido de responsabilidad social en los estudiantes (Acuña & Forero, 2023).

Por otro lado, el trabajo de Montaña & López (2021), *Competencias ciudadanas y sus políticas educativas en Hispanoamérica y Colombia*, aporta una perspectiva crítica sobre las competencias ciudadanas en el contexto colombiano y su relación con el modelo educativo influenciado por el neoliberalismo. A través de una revisión documental y un análisis de discursos educativos y gubernamentales, las autoras examinan la implementación de competencias ciudadanas y cómo el modelo neoliberal puede instrumentalizarlas para satisfacer las necesidades del mercado laboral, desviándose del enfoque formativo integral. Esta investigación resulta relevante para este proyecto ya que expone el riesgo de que la competencia global se instrumentalice y subraya la importancia de mantener un enfoque orientado hacia la formación de ciudadanos críticos y activos. Además, ofrece una base para reflexionar sobre cómo las políticas educativas en Colombia pueden integrar la competencia global sin perder de vista su papel formativo y social (Montaña & López, 2021).

Finalmente, el artículo “Competencia global para el desarrollo sostenible: una oportunidad para la educación superior” de (Rentería-Vera et al., 2022), se enfoca en la implementación de un modelo de gestión curricular en la Institución Universitaria Pascual Bravo, orientado a desarrollar competencias para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global. A través, de un enfoque cualitativo con teoría fundamentada, los autores proponen un modelo que articula el currículo con los ODS para que las instituciones educativas superiores adopten una formación integral, adaptada a las necesidades globales de sostenibilidad. Este estudio es particularmente relevante para nuestro trabajo, ya que aborda directamente el

concepto de la competencia global en un contexto colombiano y presenta un modelo curricular concreto que podría ser adaptado para fortalecer la implementación de dichas competencias en el sistema educativo nacional (Rentería-Vera et al., 2022).

En conjunto, estos antecedentes nacionales permiten entender el papel de las políticas educativas y las competencias en el desarrollo de un sistema de educación que responde a los desafíos globales, proporcionando un marco teórico y práctico para la integración de la competencia global en el ámbito educativo colombiano. Cada estudio complementa el proyecto de grado al aportar perspectivas sobre inclusión, gobernanza, riesgos de instrumentalización y modelos aplicables que pueden guiar una implementación efectiva de la competencia global en la educación pública del país. La integración de la competencia global en la educación ha sido un tema de interés en múltiples contextos internacionales, donde diversas instituciones han adaptado sus currículos y políticas para preparar a los estudiantes ante los desafíos de un mundo globalizado.

7.3 Antecedentes internacionales

A continuación, se ofrece una perspectiva sobre las estrategias adoptadas en distintas latitudes y cómo estos enfoques pueden enriquecer las políticas educativas colombianas para fortalecer la competencia global en el ámbito educativo.

El primer estudio “Internacionalización del Currículo para la Formación de la competencia global” de Mendoza & Villarreal (2021), explora la internacionalización del currículo en la Universidad Yacambú, en Venezuela, como una estrategia para preparar a los estudiantes para el entorno global. El estudio analiza cómo la globalización impulsa cambios en la educación superior, lo cual exige que las universidades adapten sus currículos para incluir la competencia global. Las autoras derivan criterios teóricos y prácticos para guiar este proceso de internacionalización, enfatizando la necesidad de formar habilidades

interculturales en los estudiantes. Este estudio contribuye a este proyecto, al proporcionar un marco práctico sobre la internacionalización del currículo, una estrategia que puede adaptarse en Colombia para integrar la competencia global en las políticas educativas nacionales (Mendoza & Villarreal, 2021).

El artículo de García (2024), *Competencia Global a lo Largo de los Años y sus Desafíos Educativos Hoy*, revisa la evolución del concepto de competencia global y evalúa cómo el sistema del Bachillerato Internacional (IB.) puede fomentar esta competencia en los estudiantes. A través de una revisión sistemática de la literatura, García (2024), rastrea la transformación del concepto de competencia global, que ha pasado de un enfoque en la comunicación intercultural a abarcar habilidades y actitudes críticas para el siglo XXI. La autora destaca cómo el currículo del IB. promueve una mentalidad internacional, facilitando el desarrollo de la competencia global en un contexto educativo integral. Este artículo es relevante para el proyecto porque proporciona un modelo sobre cómo la competencia global puede ser promovida en el sistema educativo, ofreciendo un marco útil para su incorporación en las políticas educativas colombianas (García 2024).

En el contexto latinoamericano, el artículo de Muñoz (2020), *Políticas Educativas e Incorporación de las TIC en la Educación Superior Mexicana*, examina la implementación de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la educación superior en México y cómo estas políticas han buscado mejorar la calidad educativa. A través de una revisión de las políticas educativas mexicanas, la autora analiza el impacto de las TIC en los procesos de aprendizaje, destacando su papel como facilitadoras de la competencia global al mediar en el aprendizaje y permitir una perspectiva internacional. Este análisis es relevante para el proyecto porque subraya la importancia de las TIC en la educación superior, una herramienta que, aplicada en Colombia, podría fomentar el desarrollo de la competencia global entre los estudiantes (Muñoz, 2020).

Finalmente, el artículo *La Innovación Educativa en América Latina: Lineamientos para la Formulación de Políticas Públicas*, de Ríos-Cabrera & Ruiz-Bolívar (2020), propone lineamientos para formular políticas públicas enfocadas en la innovación educativa en América Latina. Los autores analizan factores que impulsan o limitan la innovación en el ámbito educativo y presentan recomendaciones para que los gobiernos implementen políticas que permitan un enfoque sistémico adaptado a los cambios sociales y tecnológicos. Entre sus lineamientos destacan la importancia de construir consensos, valorar a los educadores y aprovechar las TIC como herramientas clave en la educación. Este artículo aporta a nuestro proyecto directrices claras sobre la formulación de políticas públicas en educación que integran la competencia global y se adaptan a las necesidades de innovación en un contexto de cambios globales (Ríos-Cabrera, P., & Ruiz-Bolívar, 2020).

Estos antecedentes internacionales brindan un marco sobre cómo otros países han abordado la inclusión de la competencia global en sus sistemas educativos, ofreciendo estrategias y modelos que pueden adaptarse a las políticas educativas en Colombia. La adopción de estos enfoques permitirá crear un sistema educativo más inclusivo, innovador y preparado para enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada.

8. Marco teórico

En un mundo cada vez más interconectado, la educación juega un papel fundamental en la preparación de ciudadanos capaces de enfrentar desafíos globales. La integración de la competencia global en los sistemas educativos es un tema de creciente interés, dado su impacto en la formación de individuos con habilidades interculturales, pensamiento crítico y compromiso con el desarrollo sostenible. En este sentido, las políticas públicas educativas desempeñan un rol determinante en la promoción y consolidación de estas competencias dentro de los currículos escolares.

Este marco teórico se enfoca en el análisis de la competencia global en relación con la política educativa colombiana. Para ello, se explorarán diversos enfoques teóricos sobre la competencia global, su evolución y su importancia en el contexto educativo internacional. Asimismo, se examina la estructura de la política pública educativa en Colombia.

8.1 Competencia global

La competencia global ha adquirido una relevancia creciente en los sistemas educativos debido a la necesidad de formar individuos capaces de interactuar en entornos multiculturales y abordar problemáticas de alcance mundial. Este concepto se ha desarrollado a partir de diversas perspectivas teóricas y pedagógicas, destacándose como un eje fundamental para la educación del siglo XXI. Según Boix y Jackson (2011), la competencia global se define como la capacidad y disposición para comprender y actuar en asuntos de importancia global, combinando conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los individuos navegar en un mundo interconectado. Deardorff (2013) enfatiza que elementos como el respeto, la escucha activa, la adaptación y la construcción de relaciones son fundamentales en diversas culturas para el desarrollo de esta competencia.

El impulso por integrar la competencia global en la educación ha sido liderado por organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, especialmente en el marco de la educación para la ciudadanía mundial y los ODS. La evaluación PISA 2018 incluyó por primera vez una medición específica de esta competencia, reflejando su creciente relevancia en el ámbito educativo. Diversos modelos han abordado su incorporación desde la educación intercultural, la educación para la ciudadanía y la educación para la democracia. Sin embargo, persisten debates sobre su conceptualización y medición debido a la diversidad de enfoques y contextos culturales. Investigaciones como las de Sanz Leal et al. (2020) destacan que, aunque la competencia global y la competencia intercultural a menudo se usan

indistintamente, la tendencia internacional es adoptar el término "competencia global" por su carácter integral en el contexto de la globalización.

La educación para el desarrollo sostenible (EDS) se ha consolidado como un marco esencial para la enseñanza de la competencia global, al equipar a los estudiantes con conocimientos, habilidades y valores necesarios para contribuir a un futuro sostenible. En este sentido, la OCDE (2018) resalta que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y analítico, junto con la valoración de la dignidad humana y la diversidad cultural, son fundamentales para la competencia global, vinculando estrechamente con la competencia intercultural y la alfabetización crítica. La formación de ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad y la equidad es un objetivo central en este proceso educativo.

En el caso de Colombia, la política educativa ha reconocido la importancia de adaptar el sistema de enseñanza a las demandas de un mundo globalizado. El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, titulado "Colombia potencia mundial de la vida", enfatiza la necesidad de transformaciones educativas que garanticen calidad, pertinencia y equidad desde la primera infancia hasta la educación superior. Sin embargo, la integración explícita de la competencia global en la política educativa aún presenta desafíos. Aunque existen avances en la incorporación de enfoques interculturales y de ciudadanía, es fundamental fortalecer la formación docente en estas áreas y desarrollar currículos que promuevan activamente la competencia global. Esto no solo mejoraría el desempeño de los estudiantes en evaluaciones internacionales, sino que también contribuiría al logro de los ODS.

La falta de una integración efectiva de la competencia global en el sistema educativo colombiano puede limitar la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos globales, reducir su competitividad en el mercado laboral internacional y afectar su desempeño en pruebas estandarizadas como PISA. Además, esta ausencia puede obstaculizar la formación

de ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad y la equidad. Es imperativo que la política educativa colombiana reconozca y aborde estas deficiencias, promoviendo una educación que prepare a los estudiantes para ser agentes de cambio en un mundo interconectado y en constante transformación.

Para comprender mejor la integración de la competencia global en el contexto educativo colombiano, es relevante analizar el diseño curricular en relación con la ciudadanía global. El currículo debe ofrecer experiencias de aprendizaje que desarrollen habilidades para la resolución de problemas complejos, el trabajo colaborativo y la innovación. De acuerdo con Reimers et al. (2016), la educación debe fomentar en los estudiantes la capacidad de reconocer diferentes perspectivas y construir soluciones basadas en el diálogo intercultural. En este sentido, la internacionalización en casa se ha convertido en una estrategia clave para desarrollar la competencia global sin necesidad de movilidad física, promoviendo experiencias de aprendizaje con un enfoque internacional desde el aula.

Asimismo, la formación docente desempeña un papel crucial en la integración de estas competencias. Según Villegas-Reimers (2003), los docentes necesitan formación continua que les permita adquirir metodologías innovadoras para enseñar desde una perspectiva global. En Colombia, diversas iniciativas han buscado fortalecer la formación de docentes en competencias interculturales, aunque aún existen brechas significativas en su implementación. La capacitación en pedagogías activas, el uso de tecnologías educativas y la promoción de proyectos colaborativos internacionales son estrategias que pueden facilitar la incorporación de la competencia global en el aula.

Por otro lado, la ciudadanía global y la educación para la sostenibilidad requieren un enfoque holístico que trascienda las fronteras del aula. Investigaciones como las de Torres (2017) destacan que la educación en el marco de una sociedad global debe estar orientada al

desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación y pensamiento sistémico. Autores como Banks (2008) resaltan la importancia de la educación multicultural como un componente esencial para la formación de ciudadanos globales. Por su parte, Spring (2015) enfatiza la urgencia de adaptar los currículos educativos para integrar auténticas perspectivas globales que no sólo informen, sino que también desafíen a los estudiantes a pensar críticamente sobre el mundo que habitan. Esta tarea implica más que la incorporación de contenidos internacionales; requiere transformar los enfoques pedagógicos para cuestionar los discursos dominantes y visibilizar las múltiples realidades que conforman la experiencia global. En esta línea, Andreotti (2011) propone un enfoque crítico de la educación global que va más allá de una visión humanitaria o cosmopolita superficial, al invitar a los estudiantes a problematizar las estructuras de poder que sostienen las desigualdades globales. Su propuesta busca formar individuos capaces de reflexionar sobre sus propios privilegios, comprender la complejidad de los contextos históricos y culturales, y actuar con una conciencia ética y transformadora.

Del mismo modo, Merryfield (2008) plantea la necesidad de incluir voces marginadas en el currículo para que los estudiantes no solo reconozcan la diversidad, sino que comprendan cómo las narrativas hegemónicas han excluido sistemáticamente otras formas de conocimiento. En esta misma dirección, Osler y Starkey (2018) abogan por una educación basada en los derechos humanos y la justicia social, entendiendo que una ciudadanía global crítica debe formar sujetos activos, capaces de defender la equidad y participar en la construcción de sociedades más inclusivas. Así, el verdadero alcance de la competencia global no reside únicamente en la adquisición de habilidades para interactuar en contextos multiculturales, sino en su potencial para formar ciudadanos críticos, conscientes y comprometidos con la transformación social.

En este orden de ideas, la manera en cómo definimos la competencia global está alineada, tanto a la perspectiva internacional, como al enfoque por los procesos de

pensamiento que se desarrollan con esta. El marco de competencias de la UNESCO, aunque aboga por valores fundamentales como el respeto por la diversidad, se desarrolla con un propósito administrativo y organizacional. No define la "competencia global" como un concepto per se, sino que establece un marco de competencias, centrado en valores fundamentales, competencias centrales y competencias de gestión. La UNESCO aplica sus principios a la gestión de recursos humanos dentro de su propia organización, buscando alinear los comportamientos de su personal con sus objetivos estratégicos (UNESCO, 2016). Por lo anterior, el marco teórico que fundamentará nuestro proyecto de investigación se basará en la definición que nos ofrece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), dado que tiene un enfoque educativo, indagando y analizando los procesos de pensamiento que se implican en cada una de las dimensiones que la componen.

La OCDE concibe la competencia global desde una perspectiva holística, entendiéndola no como una habilidad aislada, sino como un proceso multidimensional interconectado. Esta concepción se fundamenta en la interrelación de cuatro elementos clave: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, los cuales actúan de manera conjunta para que una persona pueda desempeñarse de forma efectiva en un mundo cada vez más interconectado. En el marco PISA, estos "bloques de construcción" son el sustento de las cuatro dimensiones de la competencia global, que, a su vez, representan la manifestación de este entramado de capacidades y disposiciones (OECD, 2018).

A continuación, se detalla la interconexión de estos elementos en cada una de las dimensiones de la competencia global, en relación con los procesos de pensamiento que se requieren en cada dimensión.

8.1.1 Dimensión 1: Examinar temas de importancia global e intercultural

El proceso de pensamiento central en esta dimensión es el pensamiento crítico y la evaluación de la información. Para que un individuo pueda analizar la complejidad de los temas globales de manera rigurosa, se requiere una movilización de recursos internos:

- **Conocimientos:** Se necesita una base sólida sobre temas globales y de la interconexión entre sistemas económicos, sociales y ambientales. Este conocimiento, por ejemplo, sobre fenómenos como el cambio climático o los movimientos migratorios, proporciona el contexto necesario para un análisis informado y ayuda a contrarrestar la desinformación.
- **Habilidades:** El proceso de pensamiento crítico se materializa a través de habilidades como analizar datos, sopesar evidencias, formular preguntas y evaluar la credibilidad de las fuentes.
- **Actitudes:** La actitud de curiosidad y apertura mental es fundamental, ya que motiva al estudiante a indagar más allá de sus propias percepciones y a explorar diferentes perspectivas.
- **Valores:** La búsqueda de la objetividad, la verdad y un compromiso con la **justicia** guían el proceso para asegurar una comprensión equilibrada del problema.

8.1.2 Dimensión 2: Comprender y apreciar las perspectivas de los demás

Esta dimensión se centra en la empatía cognitiva, es decir, la capacidad de un individuo para ponerse en el lugar del otro y entender su visión del mundo. Este proceso de pensamiento es la base para la interacción intercultural efectiva y se logra a través de:

- **Conocimientos:** Un conocimiento intercultural sobre las costumbres, tradiciones, historias y sistemas de valores de otras culturas es crucial para interpretar las acciones y los puntos de vista ajenos.
- **Habilidades:** Se emplean habilidades como identificar las influencias culturales en el propio comportamiento, analizar suposiciones y, de manera estratégica, reconocer los puntos en común que pueden servir como puentes para la comprensión mutua.
- **Actitudes:** Una actitud de respeto por la diversidad cultural y el interés genuino por la realidad del otro son esenciales para que la persona se sienta motivada a comprender, en lugar de juzgar, las perspectivas ajenas.
- **Valores:** Un profundo valor por la dignidad humana y la igualdad guía este proceso, al reafirmar que todas las personas, independientemente de su origen, tienen el derecho a sus propias perspectivas.

8.1.3 Dimensión 3: Interactuar de forma abierta, apropiada y efectiva a través de las culturas

El proceso mental que subyace en esta dimensión es la adaptación comunicativa, entendida como la capacidad de ajustar el propio comportamiento para garantizar que la interacción sea productiva y respetuosa en un contexto intercultural. Este proceso es una síntesis de:

- **Conocimientos:** Se requiere un conocimiento contextual sobre las normas sociales, los códigos de conducta y los estilos de comunicación verbal y no verbal de la cultura anfitriona.

- **Habilidades:** Las habilidades operativas de comunicación intercultural, la escucha activa y la gestión de malentendidos son cruciales para asegurar un intercambio efectivo.
- **Actitudes:** Las actitudes de apertura, curiosidad y humildad son indispensables, pues permiten a la persona reconocer sus propias limitaciones y aprender del otro.
- **Valores:** La inclusión, la equidad y el respeto guían la interacción, asegurando que se establezcan relaciones justas y que se valide a todas las personas involucradas.

8.1.4 Dimensión 4: Tomar acciones para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible

El proceso de pensamiento central aquí es la toma de decisiones informada y la acción estratégica. Esta dimensión convierte el pensamiento en acción, impulsando a los jóvenes a convertirse en agentes de cambio responsables.

- **Conocimientos:** Se necesita un conocimiento cívico y ético de los desafíos sociales y ambientales para comprender las implicaciones de las acciones. Esto incluye, por ejemplo, el entendimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
- **Habilidades:** Se aplican habilidades de planificación, evaluación de las consecuencias y colaboración. El razonamiento lógico se utiliza para sopesar opciones y elegir el curso de acción más efectivo.
- **Actitudes:** El sentido de responsabilidad y la eficacia personal (la creencia en que las propias acciones pueden tener un impacto) son las actitudes que motivan a la persona a pasar de la reflexión a la acción.

- **Valores:** La solidaridad, la justicia social y el compromiso con la sostenibilidad son los valores que guían esta dimensión, reflejando una conexión profunda con la humanidad y el planeta.

Para lograr una perspectiva holística de estas dimensiones y sus interconexiones entre los procesos de pensamiento y los componentes de cada dimensión, hemos sintetizado y organizado el anterior análisis en el siguiente cuadro, que nos servirá como base en el análisis de los documentos de política pública educativa colombiana seleccionados.

Tabla 1

Matriz de la Competencia Global (OCDE)

Dimensión	Proceso de Pensamiento Clave	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Valores
1. Examinar Temas Globales	Análisis Crítico y Evaluación	Temas globales e interculturales (ej. derechos humanos, sostenibilidad).	Formular preguntas , analizar datos, sopesar evidencias, evaluar críticamente fuentes.	Curiosidad, apertura mental.	Objetividad, justicia, compromiso con la verdad.
2. Comprender Perspectivas	Empatía Cognitiva (Toma de Perspectiva)	Culturas, historias, costumbres y sistemas de creencias.	Identificar influencias culturales , analizar suposiciones, reconocer puntos en común.	Respeto por la diversidad, interés genuino por los demás.	Dignidad humana, igualdad.
3. Interactuar con Otras Culturas	Adaptación Comunicativa y Social	Normas sociales, estilos de comunicación y protocolos culturales.	Comunicación intercultural , escucha activa, gestión de malentendidos, negociación.	Apertura, respeto, humildad.	Inclusión, equidad.
4. Tomar Acción para el Bienestar Colectivo	Toma de Decisiones Informada y Acción Estratégica	Desafíos sociales y ambientales (ej. ODS), marcos éticos.	Planificación estratégica , evaluación de consecuencias, colaboración.	Sentido de responsabilidad, eficacia personal, compromiso.	Solidaridad, justicia social, sostenibilidad.

Nota. Elaboración propia, basado en PISA 2018 Global Competence Framework, por Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018.

En este punto, es importante remitir una mirada a la concepción de competencias del MEN, a través del principal documento que presenta los lineamientos para la enseñanza por competencias.

8.1.5 La Competencia en Colombia:

En contraste a la mirada holística de la competencia global, el concepto de competencia del MEN, si bien también reconoce que esta es un "saber hacer flexible" que integra conocimientos, habilidades y actitudes, se aplica de manera fragmentada a través de áreas de conocimiento. Cada área aborda procesos de pensamiento y acción definidos de forma particular, sin un marco transversal de "competencia global" como el de la OCDE (MEN, 2006). A continuación, se detalla la organización de estos procesos según un análisis detenido y detallado del documento de los Estándares Básicos de Competencias:

- **Lenguaje:** El enfoque se guía por procesos de pensamiento y acción que buscan la interpretación, la producción, la ética de la comunicación y la estética del lenguaje. Los estándares detallan procesos como la inferencia, el análisis, la interpretación crítica, la comprensión de textos y la argumentación. El pensamiento se estructura en torno a las capacidades de leer, escribir, hablar, escuchar y los valores que esto implica.
- **Matemáticas:** El pensamiento matemático se estructura en cinco tipos principales: numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional. Estos pensamientos se articulan con procesos generales como la formulación, la resolución de problemas y el modelado.
- **Ciencias Naturales y Sociales:** En estas áreas, los estándares se organizan en torno a "procesos de pensamiento y acción". Específicamente, se

abordan el cuestionamiento, la formulación de hipótesis, la explicitación de teorías, la reflexión, el análisis y la síntesis.

- **Competencias Ciudadanas:** Los procesos de pensamiento en esta área se organizan en tres dimensiones: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. El documento destaca las competencias cognitivas, que implican procesos como el análisis crítico, la toma de perspectiva y la capacidad de descentración para resolver conflictos.

Esta organización disciplinar conlleva a que los procesos de pensamiento se desarrollen de manera diferenciada en cada área. El MEN se enfoca en que el estudiante sea competente dentro de cada campo del saber, mientras que el modelo de la OCDE va más allá de las disciplinas, buscando que el estudiante pueda transferir sus conocimientos y habilidades a desafíos que no encajan en una única asignatura.

Sumando los procesos de pensamiento planteados por el MEN a través de sus Estándares Básicos de Competencias, se puede concluir que el modelo educativo colombiano aborda una variedad de capacidades cognitivas, aunque lo hace de manera fragmentada por área. En general, los procesos de pensamiento que abarca el MEN son:

- **Análisis y Pensamiento Crítico:** Esta capacidad se manifiesta en varias áreas. En Lenguaje, se busca la interpretación y análisis crítico de textos. En Ciencias, se fomenta el análisis y la síntesis para la formulación de teorías. Y en Competencias Ciudadanas, se enfatiza el análisis crítico para resolver dilemas y comprender perspectivas.
- **Pensamiento Lógico y Numérico:** Este proceso es el pilar de las Matemáticas, donde se abordan diferentes tipos de pensamiento (numérico,

espacial, métrico, aleatorio y variacional), que se aplican a la formulación y resolución de problemas y al modelado de procesos.

- **Razonamiento Científico:** En las Ciencias Naturales, los procesos de pensamiento se centran en la formulación de preguntas, la creación de hipótesis y la explicitación de teorías. Este es un enfoque deductivo y analítico que busca que los estudiantes comprendan el método científico.
- **Razonamiento Interpersonal y Ético:** En las Competencias Ciudadanas, los procesos se enfocan en la toma de perspectiva, el diálogo y el análisis de dilemas. Se busca que los estudiantes reflexionen sobre la convivencia, la participación y las diferencias, desarrollando un pensamiento que les permita comprender y respetar a los demás.
- **Creatividad y Comunicación:** En el área de Lenguaje, los procesos de pensamiento están orientados a la producción e interpretación de textos, lo que implica procesos creativos y la capacidad de comunicar ideas de manera efectiva.

Basado en el análisis de los Estándares Básicos de Competencias del MEN, se puede sintetizar la organización de los procesos de pensamiento por área en el siguiente cuadro. Esta muestra cómo, a diferencia del enfoque holístico de la OCDE, el MEN aborda las competencias de manera específica y fragmentada por cada área del conocimiento.

Tabla 2

Matriz de Competencias MEN: Áreas y Procesos de Pensamiento

Área del Conocimiento	Procesos de Pensamiento Clave	Ejemplos de Procesos Abordados
Lenguaje	Interpretación y Comunicación Crítica	Análisis, inferencia, interpretación crítica, comprensión, argumentación, producción de textos.
Matemáticas	Pensamiento Lógico y Numérico	Pensamiento numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional; formulación y resolución de problemas.
Ciencias Naturales y Sociales	Razonamiento Científico y Reflexión	Cuestionamiento, formulación de hipótesis, explicitación de teorías, análisis, síntesis.
Competencias Ciudadanas	Razonamiento Interpersonal y Ético	Análisis crítico, toma de perspectiva, capacidad de descentración, diálogo, solución de conflictos.

Nota. Elaboración propia, basado en MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. MEN.

De acuerdo con el anterior análisis, se pone en manifiesto que los modelos difieren no solo en su alcance, sino también en su estructura. La competencia global de la OCDE se fundamenta en un marco conceptual único que busca desarrollar capacidades transferibles a cualquier contexto global (OECD, 2018). Por ejemplo, la habilidad de análisis crítico (Dimensión 1) se aplica tanto a un tema de derechos humanos como a la evaluación de noticias falsas, sin estar ligada a una materia específica.

Por otro lado, el modelo del MEN aborda el desarrollo de competencias de forma modular. Aunque los procesos de pensamiento, como el razonamiento lógico en matemáticas o el análisis crítico en lenguaje, son cruciales, se presentan dentro de las fronteras de cada área (MEN, 2006). Esto podría limitar la capacidad del estudiante para transferir y aplicar esos procesos a problemas que no encajan en una sola disciplina académica, a diferencia de la competencia global que está diseñada precisamente para ese fin.

La diferencia fundamental es que, si bien ambos marcos abogan por un "saber hacer", la OCDE lo visualiza de forma interdisciplinaria para abordar problemas globales, mientras que el MEN lo organiza y evalúa de manera específica por área de conocimiento. A continuación, un cuadro comparativo que materializa estas diferencias fundamentales.

Tabla 3

Matriz comparativa de la concepción de competencias y sus procesos de pensamiento según la OCDE y el MEN de Colombia

Proceso de Pensamiento Clave	Cómo se Aborda en la OCDE	Cómo se Aborda en el MEN
Análisis y Pensamiento Crítico	En la Dimensión 1 (Examinar): Se aplica a la evaluación de temas globales, fuentes de información y argumentos.	En múltiples áreas: En Lenguaje (análisis crítico de textos), en Ciencias (análisis para la síntesis) y en Ciudadanas (análisis de dilemas). Delimitado a los conocimientos de cada materia en donde se aplican.
Razonamiento Lógico	De forma transversal: Como parte de la toma de decisiones informada y la evaluación de consecuencias en la Dimensión 4 (Tomar Acción).	En la asignatura de Matemáticas: Centrado en la formulación y resolución de problemas, así como en los pensamientos numérico, espacial y métrico.
Empatía Cognitiva (Toma de Perspectiva)	En la Dimensión 2 (Comprender): Se aplica al entendimiento de perspectivas culturales y visiones del mundo.	En la asignatura de Competencias Ciudadanas: Como un proceso clave para resolver conflictos y valorar las diferencias.
Comunicación Intercultural	En la Dimensión 3 (Interactuar): Orientada a la adaptación del lenguaje verbal y no verbal para interactuar con personas de diversas culturas.	En la asignatura de Lenguaje: Enfocada en la producción e interpretación de textos y la comunicación efectiva en general.
Acción Estratégica	En la Dimensión 4 (Tomar Acción): Se traduce en la planificación y evaluación de acciones para el bienestar colectivo y la sostenibilidad.	N/A: No se aborda como un proceso transversal para la solución de problemas globales, sino de manera implícita en la resolución de problemas de cada área.

Nota. Elaboración propia, basado en PISA 2018 Global Competence Framework y PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, por Organization for Economic Co-operation and Development, 2018 y 2019, respectivamente; y de Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, por el MEN, 2006.

Es importante mantener la mirada en cómo se abordan estos procesos dentro de cada perspectiva, desde el MEN, el pensamiento crítico, por ejemplo, está subordinado al conocimiento específico de cada área. No se le enseña al estudiante a pensar críticamente de manera general, sino a ser un pensador crítico en matemáticas, en ciencias o en lenguaje.

En contraste, el marco de la OCDE concibe el pensamiento crítico como una habilidad transversal y universal (OECD, 2018). Su propósito es ser el motor de la Dimensión 1 (Examinar temas globales), donde se aplica a problemas complejos que no tienen fronteras disciplinares, como el cambio climático, la migración o la pobreza. El objetivo es que un

estudiante pueda analizar críticamente un conflicto internacional usando conocimientos de historia, economía y ciencias sociales, sin que su pensamiento crítico se vea limitado a la estructura de una sola materia.

En resumen, mientras el MEN desarrolla el pensamiento crítico como un proceso fragmentado y específico de cada área, la OCDE lo ve como un proceso unificado e interdisciplinario, diseñado para aplicarse a los desafíos del mundo real.

Aunque desde una mirada general al cuadro anterior se puede argumentar que ambos modelos son equivalentes en sus procesos, al profundizar, puede observarse que el MEN no aborda ciertos procesos de pensamiento clave, o lo hace de una manera muy distinta. Para respaldar esta afirmación, a continuación, se presenta un último cuadro que evidencia los procesos de pensamiento específicos de la competencia global y evalúa si los Estándares Básicos por competencias los incluye, revelando las áreas que no se abordan.

Tabla 4

Procesos de Pensamiento: El Enfoque del MEN frente al Marco de la OCDE

Proceso de Pensamiento (OCDE)	¿Abordado por el MEN?	Contexto y Observaciones
Empatía Cognitiva (Toma de Perspectiva)	Sí	Abordado en la asignatura de Competencias Ciudadanas , pero enfocado en el contexto social y de convivencia en Colombia. No se aplica explícitamente a perspectivas culturales de un contexto global.
Análisis de Suposiciones	No	No se aborda como un proceso explícito para reflexionar sobre los propios sesgos culturales en relación con los problemas globales. Se enfoca en el análisis de textos o de dilemas sociales específicos.
Adaptación Comunicativa Intercultural	No	Se abordan las habilidades de comunicación en la asignatura de Lenguaje , pero no se especifica la adaptación del lenguaje o el comportamiento a contextos culturales diferentes.
Análisis Crítico de Temas Globales	Sí	Se desarrolla el pensamiento crítico en varias asignaturas, pero de manera fragmentada: análisis de textos en Lenguaje o de teorías científicas en Ciencias. No se aplica a un tema global desde una perspectiva interconectada (ej. analizar la migración desde un punto de vista económico y social).
Toma de Decisiones Informada para	No	El MEN aborda la toma de decisiones en el marco de la resolución de problemas de una asignatura. No existe un proceso transversal diseñado para que los estudiantes tomen acciones informadas y éticas

el Bienestar Colectivo		frente a problemas complejos del mundo real, como el desarrollo sostenible.
Reconocimiento de Puntos en Común	No	No se aborda de manera explícita como un proceso de pensamiento. En la educación colombiana se promueve el respeto por la diferencia , pero no la habilidad de identificar similitudes y valores compartidos para construir puentes interculturales.

Nota. Elaboración propia, basado en PISA 2018 Global Competence Framework y PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, por Organization for Economic Co-operation and Development, 2018 y 2019, respectivamente; y de Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, por el MEN, 2006.

Aún con el anterior análisis, no se debe ignorar que se están estableciendo relaciones entre dos documentos con diferentes fechas de publicación, que resultan significativas respecto a la construcción teórica de las competencias a través de la historia. Las diferencias entre el marco de la OCDE y el del MEN no son un simple desacuerdo teórico. Como se ha venido reflexionando, resulta imprudente superponer el marco de la competencia global de 2018 sobre los Estándares Básicos de Competencias de 2006 sin reconocer sus contextos. El documento del MEN fue una construcción teórica fundacional que sentó las bases para una educación fragmentada por áreas, y cualquier política posterior, incluso las que abordan temas de ciudadanía global, se construye sobre este cimiento. Por ello, una investigación más profunda en documentos recientes del MEN sería crucial para determinar si ha habido una adopción o adaptación de la visión holística de la OCDE, o si la fragmentación por áreas de conocimiento sigue siendo la característica definitoria.

Además de lo anterior, otra inquietud que puede surgir sobre este análisis se centra en la pertinencia de la globalización en un país como Colombia, con contextos sociales tan diversos que exigen una particularidad. Si bien es cierto que la competencia global no ignora las especificidades culturales, es vital que seamos nosotros quienes contextualicemos su aplicación. El marco de la OCDE no es una camisa de fuerza, sino una invitación a examinar

cómo los problemas globales, como el cambio climático o la migración, se manifiestan de manera única en nuestros territorios. Esto convierte la educación en una herramienta poderosa para fomentar el entendimiento intercultural, no solo con el mundo, sino con las diferentes realidades que conviven en nuestro propio país, para fomentar el entendimiento intercultural interno, al permitir a los estudiantes reconocer que sus propias realidades locales son parte de un ecosistema global de problemas y soluciones. Al final, no se trata de elegir entre la educación para la ciudadanía colombiana o la global, sino de integrar ambos enfoques para formar ciudadanos capaces de actuar con eficacia tanto en su comunidad como en el escenario mundial.

8.2 Política pública educativa

Las políticas públicas educativas en Colombia son un terreno donde se cruzan las decisiones del Estado, las expectativas de la sociedad y las demandas de un mundo globalizado, todo ello en un país con profundas desigualdades y una historia en constante cambio. Para entenderlas, recorreremos las voces de autores que las han analizado desde ángulos críticos, prácticos e históricos, trazando un camino que va desde las influencias externas hasta las raíces nacionales.

Comenzamos con Sanabria (2024), quien nos ofrece una mirada crítica y definitoria. Para Sanabria, las políticas públicas educativas son un conjunto de decisiones y acciones que el Estado, junto con otros actores, pone en marcha para responder a problemas educativos, pero que en Colombia están fuertemente marcadas por la influencia de organismos internacionales como la OCDE. Desde que el país entró a este organismo en 2020, dice Sanabria (2024), las políticas han girado hacia estándares globales - piénsese en las pruebas PISA - que miden competencias como matemáticas o lectura, a veces dejando de lado las realidades locales, como la diversidad cultural o las brechas entre el campo y la ciudad. Esta

dependencia externa, sumada a una coordinación débil entre el MEN y las regiones, hace que las políticas educativas sean un reflejo parcial de agencias foráneas más que de una visión propia.

Seguimos con Sánchez (2019), quien ve estas políticas como un esfuerzo del gobierno por transformar la educación para que sea más equitativa y de calidad, pero señala que ese esfuerzo se queda corto. Para él, el problema está en la falta de continuidad: cada gobierno trae su propio plan, y no hay una visión a largo plazo que trascienda los cuatrienios. Esto, dice, convierte a la educación en una “deuda sin saldar”, donde avances como la Ley 115 de 1994 se diluyen por la incapacidad de sostenerlos en el tiempo, dejando a estudiantes y docentes atrapados en un sistema que no termina de despegar.

Blanca Aurora Pita Torres, por su parte, nos lleva al terreno práctico. En su publicación de 2020, argumenta que no basta con tener buenas ideas o leyes; el desafío está en llevarlas a las aulas. Pita (2020) apunta a la formación de los docentes como un eslabón débil: sin maestros preparados y sin recursos suficientes, las políticas se quedan en el papel. Su mirada nos invita a pensar en cómo las intenciones del gobierno sean locales o inspiradas en metas globales, chocan con la realidad de escuelas sin herramientas o comunidades desconectadas (Pita, 2020).

Juntando estas voces, las políticas públicas educativas en Colombia emergen como un proceso vivo, complejo y, a veces, contradictorio. Son las decisiones y acciones que el Estado toma, o deja de tomar, para resolver problemas educativos, pero están moldeadas por un tira y afloja entre lo global y lo local, entre planes ambiciosos y realidades fragmentadas. Sanabria (2024) nos muestra cómo la OCDE empuja hacia competencias universales, mientras Sánchez (2019) lamenta que esas ideas no echen raíces por falta de continuidad. Pita (2020) nos ancla en las prioridades y los retos del país desigualdad, formación docente, equidad. En

conjunto, estas políticas son un esfuerzo por educar en un país diverso y desigual, pero también un reflejo de sus tensiones: entre lo que se promete y lo que se logra, entre lo que el mundo pide y lo que Colombia necesita. Desde la Ley 115 de 1994, que marcó un hito al priorizar la educación como derecho, hasta hoy, el sistema busca integrar demandas globales como las competencias de los ODS, aunque enfrenta limitaciones estructurales que Sanabria, Sánchez y Pita señalan con claridad.

Es importante también reconocer la política pública educativa desde una perspectiva legal, que permita una visión estructurada por jerarquía normativa que, según Kelsen (1945), deriva su validez de la constitución como norma suprema. Hans Kelsen, en su “Teoría Pura del Derecho” plantea que el sistema jurídico es una pirámide de normas donde cada norma inferior (leyes, decretos, planes) obtiene su legitimidad de una norma superior, hasta llegar a la constitución material, que refleja las reglas fundamentales aceptadas por la sociedad (Kelsen, 1945). Esta perspectiva, actualizada por autores contemporáneos como Sanabria (2024) permite analizar cómo los principios constitucionales de la Constitución de 1991 se traducen en políticas educativas actuales, desde normas legales hasta programas operativos.

El Artículo 67 de la Constitución de 1991 consagra la educación como un derecho fundamental y un servicio público, estableciendo principios de acceso, calidad y equidad que constituyen la norma suprema en el sentido kelseniano. Como señala Sanabria (2024), esta constitucionalización obliga a las políticas educativas a alinearse con los derechos fundamentales, estructurando una cadena normativa que va desde leyes hasta actos administrativos. La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) traduce estos principios en un marco legal, mientras que decretos como el 1075 de 2015 y resoluciones como la 2041 de 2016 (Estándares Básicos de Competencias) especifican su aplicación. Formulaciones actuales, como el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 o el Programa “Colombia Bilingüe”, representan normas de nivel inferior que deben respetar esta jerarquía.

Este proceso normativo se materializa en diversos tipos de documentos que dan forma a las políticas educativas, clasificados según la práctica del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Departamento Nacional de Planeación (DNP) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), como se detalla a continuación:

Tabla 5

Clasificación de Documentos de Política Educativa en Colombia

Categoría	Ejemplos de documentos
Normativos	Constitución Política de 1991 (Art. 67), Ley 115 de 1994, Ley 715 de 2001, Decreto 1075 de 2015, Resolución 2041 de 2016 (EBC), Resolución 751 de 2021 (educación inclusiva)
Planeación	PND 2022-2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, PNDE 2016-2026 “El camino hacia la calidad y la equidad”, Plan Sectorial de Educación 2022-2026, CONPES 3674 de 2010
Técnicos y pedagógicos	Estándares Básicos de Competencia (EBC), Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (1998), Derechos Básicos de Aprendizaje (2015), Guía 34: Educación Rural (2008), Currículo Sugerido de Educación para la Sexualidad (2013)
Evaluación	Informe SABER 11 (2023), Informe PISA 2022, ISCE 2023, Sistema Sinergia (2022), Estado de la Educación en Colombia (2021)
Programáticos	Programa “Todos a Aprender”, Programa “Colombia Bilingüe”, PAE 2023, Proyecto “Educación para la Paz” (2017), Plan “Leer es mi cuento” (2018)
Participación	Consulta Nacional PNDE 2016-2026, PEI (ejemplo: Colegio Distrital Kennedy, 2023), Mesas Territoriales de Educación Rural (2022), Foro Educativo Nacional 2023

Nota. Elaboración propia basada en la práctica documental del Ministerio de Educación

Nacional (MEN), el Departamento Nacional de Planeación (DNP) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Las políticas públicas educativas en Colombia, como hemos visto, son un esfuerzo colectivo por responder a las demandas de un sistema educativo que debe ser a la vez universal y contextual. Sanabria (2024) nos advierte sobre el peso de los organismos internacionales, que traen consigo estándares como los ODS, pero a veces desdibujan las prioridades locales. Sánchez (2019) nos confronta con una realidad de discontinuidad que frena el potencial transformador de la educación, mientras Pita (2020) llama a centrarnos en los retos internos: desigualdad, formación docente y ejecución efectiva. Dimaté (2018), con

su mirada histórica, nos muestra que este camino viene de lejos, desde las reformas del siglo XX hasta el giro constitucional de 1991. Juntas, estas perspectivas dibujan un panorama donde las políticas educativas son un equilibrio delicado entre lo global y lo nacional, sostenidas por una diversidad de documentos que van desde leyes fundacionales hasta programas en las aulas. Este marco conceptual no solo define qué son estas políticas, sino que sienta las bases para analizar cómo, y hasta qué punto, logran integrar la competencia global en un sistema que aún busca su rumbo.

8.3 Calidad Educativa

La calidad educativa es un constructo complejo y multidimensional cuya comprensión exige explorar el concepto de calidad en un sentido amplio antes de situarlo en el ámbito de los sistemas educativos. Harvey & Green (1993) proponen cinco acepciones fundamentales que ofrecen un marco robusto para este análisis: calidad como excelencia, entendida como el logro de estándares sobresalientes que distinguen a un sistema por su superioridad; calidad como consistencia o perfección (“zero errors”), que enfatiza la eliminación de fallos y la uniformidad en los procesos educativos; calidad como ajuste a los objetivos propuestos (“fitness for purpose”), que destaca la necesidad de alinear la educación con metas específicas, sean estas académicas, sociales o culturales; calidad como eficiencia económica (“value for money”), que evalúa la relación entre los recursos invertidos y los resultados obtenidos, un aspecto crítico en contextos de limitaciones presupuestarias; y calidad como transformación, que pone en el centro el poder de la educación para generar cambios profundos en los individuos y sus comunidades, trascendiendo la mera transmisión de conocimientos.

Estas dimensiones no son excluyentes, sino que se entrelazan para configurar una visión integral de la calidad educativa, la cual abarca no solo los resultados cuantificables,

como el rendimiento académico, sino también los procesos pedagógicos, las condiciones estructurales —tales como infraestructura y formación docente— y los valores éticos que sustentan la educación, como la equidad y la justicia social. En este sentido, la calidad educativa se define como la capacidad de un sistema para garantizar aprendizajes significativos, promover el acceso equitativo y generar resultados que respondan tanto a las necesidades individuales como a las demandas colectivas, adaptándose a los desafíos globales —como la sostenibilidad— y a las particularidades locales de cada contexto. Este enfoque multidimensional sirve como base para analizar las perspectivas de organismos internacionales, teóricos críticos y políticas educativas que buscan responder a la pregunta de cómo lograr una educación que sea simultáneamente efectiva, justa y transformadora. Este marco sirve como base para explorar cómo organismos y teóricos han adaptado estas nociones al ámbito educativo.

Partiendo de estas definiciones amplias de calidad, organismos internacionales como la UNESCO han buscado aplicarlas al ámbito educativo, priorizando dimensiones como la equidad y la transformación para responder a los desafíos globales. La UNESCO se ha preocupado por garantizar una educación de calidad, alineándose con varias de las acepciones de Harvey y Green, especialmente la calidad como transformación y como ajuste a objetivos sociales. Desde hace más de dos décadas, el Informe Delors, titulado "La educación encierra un tesoro" UNESCO (1996), explora la conexión intrínseca entre calidad y equidad en el ámbito educativo, planteando la cuestión fundamental de cómo las políticas educativas pueden lograr una enseñanza que sea simultáneamente de alto nivel y justa. En dicho informe, se sostiene que una sociedad educadora requiere una educación básica sólida, para lo cual es esencial contar con docentes competentes.

A partir de ahí, la UNESCO reafirmó la educación de alta calidad como una de sus principales prioridades y, en alineación a la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, UNESCO

(s.f.) establece: “El ODS 4 es un compromiso para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Este objetivo es un motor fundamental para un cambio positivo, que pone de relieve el poder transformador de la educación para fomentar un mundo sostenible y equitativo”. Así, la visión de la UNESCO refleja cómo la calidad educativa puede entenderse como un proceso que no solo busca excelencia académica, sino también transformación social, resonando con las definiciones conceptuales iniciales.

Sobre la base de las prioridades globales de la UNESCO, que enfatiza en una educación inclusiva, equitativa y transformadora, diversos autores han desarrollado perspectivas teóricas que enriquecen las dimensiones de calidad propuestas por Harvey & Green (1993), profundizando en cómo estas se materializan en los sistemas educativos. Freire (1970) ofrece una visión crítica y humanista que resuena directamente con la calidad como transformación. En su obra “Pedagogía del oprimido”, argumenta que la calidad educativa trasciende la mera transmisión de conocimientos y debe fomentar la conciencia crítica y la liberación, evitando reducirse a un modelo bancario donde los estudiantes son receptores pasivos. “La educación verdadera es la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” Freire (1970). Esta perspectiva subraya que la calidad no solo se mide en resultados académicos, sino en su capacidad para empoderar a los individuos y generar cambios sociales profundos.

Por su parte, Fullan (2010) aporta una visión práctica que conecta con la calidad como consistencia y excelencia. En su libro “All systems go: The change imperative for whole system reform” justifica que, la excelencia en la educación depende del liderazgo pedagógico y de la capacitación constante de los docentes, quienes son los principales agentes de cambio en el aula. Para Fullan (2010) un sistema educativo de calidad no es estático, sino que

evoluciona mediante la implementación de estrategias innovadoras y la colaboración entre los actores educativos.

Desde una perspectiva más contextual, Tedesco (1995) aborda la calidad educativa con un enfoque en la pertinencia, conectando directamente con la acepción de calidad como ajuste a objetivos (“fitness for purpose”). En el nuevo pacto educativo, destaca la pertinencia y la equidad como fundamentales, argumentando que la calidad no debe limitarse a indicadores técnicos o académicos, sino que debe responder a las demandas culturales y económicas de cada sociedad, reduciendo desigualdades y preparando a los estudiantes para participar activamente en sus comunidades. Sostiene que “la calidad educativa debe ser pertinente al contexto social y contribuir a la cohesión, más allá de los resultados cuantitativos” (Tedesco, 1995, p. 67).

Siguiendo esta línea, Darling-Hammond (2010) centra su análisis en la eficacia y la equidad, vinculándolas al rol docente y resonando con la calidad como excelencia y ajuste a objetivos. En “The flat world and education” Darling-Hammond afirma que la calidad depende de sistemas educativos que formen docentes competentes para atender la diversidad estudiantil, destacando que los procesos de enseñanza determinan los resultados de aprendizaje en contextos desiguales. Argumenta que “la calidad educativa se construye mediante docentes bien preparados que garanticen equidad y eficacia en el aula” (Darling-Hammond, 2010, p. 123).

Habiendo explorado las perspectivas teóricas que enriquecen el concepto de calidad educativa, resulta fundamental analizar cómo se evalúa en la práctica, ya que los procesos de evaluación no solo miden el cumplimiento de las dimensiones de calidad propuestas por Harvey & Green (1993), como la eficacia o la pertinencia, sino que también orientan las políticas educativas a nivel global. La evaluación de la calidad educativa se configura como

un pilar esencial para comprender cómo los insumos (recursos) y procesos (enseñanza-aprendizaje) se traducen en resultados (logros educativos), un enfoque que resuena con la visión de la UNESCO sobre la necesidad de aprendizajes significativos y equitativos. En este contexto, la OCDE (2025) desempeña un papel significativo en la definición y evaluación de la calidad educativa a nivel internacional, conectando directamente con las acepciones de calidad como excelencia y eficacia.

En su informe, *Desbloqueo de la enseñanza de alta calidad* (OCDE, 2025), sostiene que una educación de alto nivel requiere ambientes escolares y liderazgos que promuevan la excelencia, un planteamiento que resuena con la calidad como excelencia de Harvey y Green. Además, a través de Andreas Schleicher y el programa PISA, OCDE (2018), define la calidad enfocándose en competencias para el siglo XXI, como la aplicación de conocimientos en contextos reales, priorizando la eficacia y la relevancia sobre la memorización. PISA se ha consolidado como un estándar global para medir sistemas educativos, alineándose con la calidad como ajuste a objetivos al preparar a los estudiantes para desafíos contemporáneos.

Sin embargo, esta visión cuantitativa y estandarizada no está exenta de críticas. Henry Braun (2005), en su artículo “Using student progress to evaluate teachers” ofrece una perspectiva crítica sobre evaluaciones como PISA. Aunque reconoce su valor para generar datos comparativos, advierte que su interpretación debe considerar factores contextuales como el nivel socioeconómico y las diferencias culturales. Braun cuestiona la sobrevaloración de resultados cuantitativos, argumentando que la eficacia de la evaluación radica en informar mejoras, no solo en clasificar sistemas: “La calidad educativa evaluada por pruebas como PISA debe analizarse en su contexto, evitando reduccionismos que ignoren las desigualdades” (Braun, 2005, p. 17). Esta crítica subraya una tensión entre la calidad como excelencia (estándares globales) y como pertinencia (adaptación al contexto), evidenciando los límites de enfoques universalistas.

En síntesis, la evaluación de la calidad educativa, ejemplificada por la OCDE y matizada por críticas como las de Braun, revela la complejidad de medir un constructo multidimensional. Mientras la OCDE enfatiza excelencia y eficacia, las perspectivas críticas llaman a integrar equidad y pertinencia, recordando que la calidad no puede reducirse a métricas aisladas, sino que debe reflejar las prioridades y realidades de cada sociedad.

Esta tensión entre excelencia global y pertinencia local es clave para entender la calidad educativa en contextos específicos como el de Colombia, donde las políticas educativas buscan responder tanto a estándares internacionales como a desafíos nacionales únicos. En este sentido, las dimensiones de Harvey & Green (1993), como el ajuste a objetivos y la transformación, se entrelazan con las prioridades de organismos como la UNESCO y la OCDE, pero su aplicación en Colombia revela las dificultades de traducir estos ideales en un contexto marcado por la desigualdad y la diversidad sociocultural.

En Colombia, la calidad educativa se configura como un eje prioritario de las políticas públicas, reflejado en los esfuerzos del MEN por alinear el sistema educativo con la competencia global y superar desafíos estructurales como la desigualdad socioeconómica y la ruralidad. El MEN define la calidad educativa como un proceso que garantiza aprendizajes pertinentes, equitativos y efectivos, con el objetivo de formar ciudadanos competentes, éticos y capaces de contribuir al desarrollo del país (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Estas prioridades se materializan en herramientas como el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y las pruebas Saber, diseñadas para medir y elevar el desempeño educativo, reflejando también una búsqueda de excelencia y consistencia en los estándares.

Por el contrario, la implementación de estas políticas revela tensiones entre los ideales planteados y la realidad del sistema educativo colombiano. Cajiao (2012), en *Educación y desarrollo humano*, expone que las reformas curriculares tienden a privilegiar indicadores

cuantitativos, como los puntajes en pruebas estandarizadas, sobre una visión integral que fomente competencias para la ciudadanía y el desarrollo humano: “La calidad educativa en Colombia se ve restringida por políticas que privilegian resultados estandarizados sobre la pertinencia y la equidad en la implementación” (Cajiao, 2012, p. 7).

Esta crítica conecta con la calidad como pertinencia, defendida por Tedesco (1995), y cuestiona la capacidad del sistema para adaptarse a contextos diversos, especialmente en zonas rurales donde los recursos y la formación docente son limitados. La sobrevaloración de lo cuantitativo también resuena con las advertencias de Braun (2005) sobre las evaluaciones estandarizadas, evidenciando un desfase entre la excelencia buscada por el MEN y las desigualdades estructurales del país.

Por su parte, Padilla y Bermúdez (2016), en su artículo “Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano” enfatizan en la necesidad de un currículo que promueva la construcción de paz y la comprensión crítica, integrando las demandas históricas y culturales del país. Esta perspectiva se vincula con la calidad como transformación (Freire, 1970), sugiriendo que la verdadera calidad trasciende los resultados académicos para empoderar a los estudiantes como agentes de cambio social. Sin embargo, señalan que persisten brechas debido a la desigualdad socioeconómica y la falta de formación docente contextualizada, lo que limita la eficacia y equidad en el aula.

En conclusión, la calidad educativa en Colombia representa un esfuerzo ambicioso por integrar los principios de excelencia, eficacia y pertinencia propuestos por Harvey y Green (1993), en consonancia con los estándares promovidos por la UNESCO y la OCDE. El MEN aspira a que la educación genere “oportunidades de progreso y prosperidad” a través de un sistema competitivo y equitativo (MEN, 2015, p. 10). No obstante, perspectivas críticas

como las de Padilla y Bermúdez revelan que el enfoque actual, centrado en métricas estandarizadas, no logra superar las desigualdades estructurales ni transformar las profundas problemáticas sociales del país. Si bien Colombia se ha comprometido con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) y ha implementado planes y métricas como el ISCE, así como programas de infraestructura, las declaraciones de intención y las inversiones anunciadas no son suficientes.

En conclusión, la calidad educativa trasciende la mera cobertura o infraestructura; radica en la capacidad de transformar vidas y reducir las desigualdades. Padilla y Bermúdez (2016) subrayan que este propósito exige una enseñanza crítica y contextualizada, capaz de contribuir a la construcción de paz en un país marcado por décadas de conflicto armado, en donde la paz y la equidad deben estar intrínsecamente ligadas al aprendizaje.

9. Diseño Metodológico

9.1 Enfoque metodológico:

Este capítulo expone el marco metodológico empleado para desarrollar una revisión sistemática de literatura orientada a responder la pregunta de investigación: ¿Cómo se integra la competencia global en la política educativa colombiana y cuáles son sus alcances, limitaciones y áreas de mejora?

En este estudio adopta una perspectiva hermenéutico-analítica, fundamentada en la filosofía de Gadamer (2003), donde la comprensión del fenómeno educativo surge del diálogo entre el intérprete (investigador) y los textos (documentos de política pública). Desde este enfoque, se aplica el círculo hermenéutico (Gadamer, 2003, p. 291), entendido como un proceso dinámico en el que la interpretación de las partes (ej.: artículos de políticas educativas) ilumina el todo (la integración de competencia global en Colombia), y viceversa, en un

movimiento recursivo que enriquece la comprensión crítica. Esta aproximación permite analizar no solo el contenido explícito de las normas y marcos curriculares, evitando lecturas literales y favoreciendo una reflexión contextualizada sobre su impacto socioeducativo. La investigación adopta un enfoque cualitativo, inscrito en el paradigma interpretativo-hermenéutico, que privilegia la comprensión profunda de los significados, contextos y matices presentes en los documentos de política y la literatura académica relevante. Este paradigma permite analizar críticamente la conceptualización, implementación y desafíos de la competencia global, facilitando una interpretación contextualizada y reflexiva de los hallazgos.

Como técnica principal, se emplea el análisis documental, orientado a identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar información proveniente de fuentes académicas y normativas pertinentes. La metodología se estructura conforme a las directrices del protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), reconocido internacionalmente por su rigor, transparencia y capacidad de replicabilidad en revisiones sistemáticas dentro del ámbito educativo. El protocolo PRISMA guía todas las etapas del proceso: desde la formulación de la pregunta, la definición de criterios de inclusión y exclusión, la estrategia de búsqueda, la selección y extracción de datos, hasta la síntesis y presentación de resultados, garantizando así la calidad metodológica y la trazabilidad del estudio.

Esta aproximación metodológica permite no solo mapear el estado actual de la integración de la competencia global en la política educativa colombiana, sino también identificar vacíos, tendencias y oportunidades de mejora en la literatura y la normativa analizadas.

Se opta por la revisión sistemática porque permite identificar, evaluar y sintetizar la evidencia disponible de forma rigurosa y replicable, aplicando criterios de selección definidos previamente. A diferencia de una revisión narrativa, que puede ser más subjetiva, la revisión sistemática reduce sesgos, permite mapear vacíos en la literatura y aporta un análisis comparativo robusto, lo cual es clave para responder de manera sólida a la pregunta de investigación.

9.2 Tipo de estudio

El protocolo PRISMA, sus siglas en español traducen “Elementos de informe preferidos para revisiones sistemáticas y metaanálisis” es una guía diseñada para ayudar a los investigadores a realizar revisiones sistemáticas de manera organizada, clara y transparente. Su objetivo es garantizar que los resultados de una revisión sean reproducibles, es decir, que, si otra persona sigue los mismos pasos, pueda obtener los mismos hallazgos.

Para que una revisión sistemática sea fiable, es fundamental definir criterios claros para seleccionar los estudios, utilizar métodos consistentes para analizar la información y reportar los resultados de manera precisa. Aquí es donde entra PRISMA, que establece una serie de pasos esenciales para llevar a cabo el proceso de revisión.

9.3 Criterios de selección

Este estudio adopta criterios diferenciales para la selección de literatura gris (documentos normativos y técnico-pedagógicos de la política pública educativa) frente a otros tipos de documentos. Mientras la literatura académica no gris se limita al período post-2018 (tras la adhesión de Colombia a la OCDE), la literatura gris incluye documentos anteriores a ese año. Esta decisión se fundamenta en el carácter acumulativo de las políticas educativas: para analizar cómo se integra la competencia global en el presente, es necesario rastrear su evolución histórica y los marcos conceptuales preexistentes. Documentos como el

Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) o los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) no solo definieron el enfoque pedagógico del país, sino que sentaron las bases sobre las cuales se implementarían, o no, ajustes posteriores alineados con estándares globales

Para garantizar la relevancia y calidad de los estudios incluidos, se establecen los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

10. Criterios de selección

10.1 Criterios de inclusión para literatura académica.

Temática: Documentos que aborden explícitamente las competencias globales (o términos relacionados como habilidades globales, ciudadanía global) en el contexto de políticas educativas, con énfasis en Colombia.

Rango temporal: Se establece el rango temporal entre 2018 y 2025 porque, a partir del año 2018, la prueba PISA incluyó por primera vez la evaluación de competencias globales. Esto marcó un punto de referencia internacional para que los sistemas educativos, incluido el colombiano, comenzaran a incorporar este enfoque en sus prácticas pedagógicas (OECD, 2018). Desde entonces, el MEN ha promovido orientaciones que fortalecen el desarrollo de habilidades relacionadas con la ciudadanía global, la interculturalidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Idioma: español e inglés, dado el contexto colombiano y la posibilidad de encontrar estudios internacionales relevantes sobre competencia global.

Tipo de documento: artículos científicos, revisiones, informes, capítulos de libros y literatura gris (como informes gubernamentales o de ONG).

Alcance geográfico: Se incluirán principalmente estudios enfocados en Colombia o que analicen a Colombia como caso de estudio. Solo se incluirán estudios generales sobre América Latina si abordan explícitamente políticas educativas vinculadas a la competencia global, e incluyen dentro de sus menciones a Colombia. Este criterio se aplicará de manera cuidadosa para mantener la pertinencia del análisis.

Relevancia: Documentos que analicen alcances, limitaciones u oportunidades de mejora en la implementación de competencia global en políticas educativas.

Nivel de estudios: Educación básica y media.

10.2 Criterios de exclusión para literatura académica

Temática irrelevante: Documentos que no aborden competencias globales, políticas educativas, o que se centren en contextos no relacionados con Colombia o América Latina sin conexión clara con el tema.

Rango temporal: Publicaciones anteriores a 2018, ya que no reflejan el marco conceptual de competencia global.

Idioma: Documentos en idiomas distintos al español o inglés, debido a limitaciones de acceso y traducción.

Tipo de documento: Editoriales, cartas al editor, resúmenes de conferencias o publicaciones no académicas (como opiniones sin sustento investigativo).

Falta de análisis: Documentos que no analicen alcances, limitaciones u oportunidades de mejora, ya que estos son aspectos clave de la pregunta de investigación.

Para asegurar la calidad, confiabilidad y pertinencia de las fuentes empleadas en esta revisión, se definieron criterios específicos de inclusión y exclusión, centrados especialmente

en el tipo de revisión académica de los documentos consultados. Se priorizó el uso de literatura científica que haya pasado por procesos de revisión por pares, garantizando así su rigor metodológico, validez y trazabilidad. Las fuentes que no cumplen con este criterio se excluyen como fuentes principales, aunque algunas podrán ser consultadas de manera complementaria y justificada bajo la categoría de "otras fuentes".

10.3 Criterios de inclusión y exclusión en Literatura Gris.

10.3.1 Criterios de Inclusión

Se incluirán documentos de política pública educativa colombiana que cumplan todas las siguientes condiciones:

Tipo de Documento:

- Normativos: Leyes, decretos, resoluciones emitidas por el MEN o entidades oficiales.
- Técnico-pedagógicos: Lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).
- Programáticos: Planes decenales de educación, programas nacionales

Temporalidad:

Publicados entre 1998, fecha de publicación de los primeros lineamientos curriculares que establecen en Colombia el paradigma de enseñanza por competencias, al y 2025 (vigencia actual).

Enfoque Temático:

Documentos que mencionen explícita o implícitamente la enseñanza por competencias, la competencia global o dimensiones vinculadas a competencia global de

acuerdo con los criterios establecidos en el marco teórico del presente documento.

Documentos nacionales, emitidos por el MEN, Colombia Aprende, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) u otras instituciones de autoridad.

10.3.2 Criterios de Exclusión

Se excluirán documentos que cumplan alguna de estas condiciones:

Tipo de Documento:

- Informes de resultados (SABER, PISA).
- Literatura académica (artículos, tesis, revisiones sistemáticas).
- Documentos sin fuerza normativa o pedagógica (boletines, comunicados de prensa).

Temporalidad:

Anteriores a 1998 o sin vigencia actual.

Enfoque Temático:

Se excluirán documentos que no mencionen competencias educativas o aborden competencias laborales sin vinculación con educación básica/media como las relacionadas a educación técnica o superior.

Alcance Geográfico:

No se tendrán en cuenta documentos de tipo local (municipios) o internacionales sin adopción explícita en Colombia.

10.4 Fuentes de inclusión

Se incluyen únicamente las bases de datos académicas que garantizan que todos los documentos indexados han pasado por revisión por pares y cuentan con estándares internacionales de calidad académica.

Tabla 6

Fuentes de inclusión literatura Académica

Fuente	Justificación	Ejemplos de documentos esperados
Scopus	Base de datos científica de prestigio internacional. Incluye revistas con revisión por pares, filtros avanzados, métricas bibliométricas y cobertura amplia en educación y políticas públicas.	Artículos como “Global competencias in Latin American curricula”, estudios empíricos en educación.
ScienceDirect	Plataforma académica de Elsevier que proporciona acceso a artículos revisados por pares en diversas disciplinas. Destaca por su enfoque en educación, ciencias sociales y sostenibilidad.	Investigaciones aplicadas sobre ciudadanía global, competencias del siglo XXI y política educativa comparada.
Redalyc	Base iberoamericana de acceso abierto que incluye únicamente revistas científicas con revisión por pares. Enfocada en ciencias sociales y educación con perspectiva regional.	Artículo: “Interculturalidad y pensamiento crítico en la educación básica”.
Scielo	Biblioteca científica electrónica de acceso abierto que integra revistas académicas con revisión por pares de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Destaca por su amplia cobertura en ciencias sociales, educación y políticas públicas, con enfoque regional y rigor académico.	Estudios sobre formación ciudadana en contextos latinoamericanos, investigaciones sobre inclusión educativa y análisis de políticas públicas en educación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7

Fuentes de inclusión literatura Gris

Fuente	Justificación	Ejemplos de documentos esperados
MEN	Base de datos con documentos oficiales que regulan el Sistema de Educación Nacional.	Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas

Función Pública	Base de datos de Normatividad Colombiana acerca de la prestación de servicios públicos	- Decreto 1786 de 2021 - Decreto 1411 de 2022
Sistema único de Información Normativa	Base de datos sobre leyes en la Normatividad Colombiana.	Ley 2383 de 2024 - Ley 2491 de 2025
Alcaldía de Bogotá	Base de datos de Normatividad expedida en Bogotá.	Ley 2503 de 2025
Colombia Aprende	Base de datos relacionados a lineamientos educativos	-

Fuente: Elaboración propia.

10.5 Fuentes de exclusión

Se excluyen fuentes que no garantizan revisión por pares o que tienen otro propósito (normativo, institucional, divulgativo). Algunas pueden ser consideradas como fuentes complementarias si se justifica su relevancia.

Tabla 8

Fuentes de exclusión Literatura Académica

Fuente	Razón de exclusión	Ejemplos
Google Scholar	No garantiza revisión por pares. Mezcla fuentes académicas, tesis, informes y publicaciones no verificadas. Su uso será complementario solo en casos verificados.	Tesis sin comité editorial o artículos sin fuente clara.
Ministerio de Educación Nacional (MEN)	No es una fuente académica revisada por pares. Sus documentos tienen valor normativo, pero no cumplen criterios de validación científica.	Estándares Básicos de Competencias, DBA, Planes sectoriales.
OCDE	Produce informes técnicos y evaluaciones internacionales, sin revisión por pares académica. Su valor es político y referencial, no científico.	Marco de competencia global, informes PISA.
CONPES	Documentos de planeación pública, no revisados académicamente. Se consideran fuentes normativas, no científicas.	CONPES 3994 sobre ODS.
Plan Decenal de Educación	Documento de política educativa sin proceso editorial académico.	Planes 2006–2016 y 2016–2026.
UNESCO, Banco Mundial, CEPAL	Publicaciones institucionales no revisadas por pares. Aportan contexto, pero no cumplen criterios de inclusión como fuentes académicas.	Informe UNESCO: “Reimaginar nuestros futuros”.

Fuente: Elaboración propia.

Las fuentes seleccionadas para inclusión son aquellas que garantizan revisión por pares en todos los documentos que indexan (Scopus, Scielo, ScienceDirect y Redalyc). Esto asegura la calidad metodológica, la validez científica y la trazabilidad académica del análisis.

Las fuentes como Google Scholar, MEN, OCDE, CONPES, Plan Decenal de Educación y organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, Banco Mundial), si bien son valiosas desde el punto de vista normativo o contextual, no cuentan con revisión por pares académica, por lo que se excluyen como fuentes principales.

Estas fuentes pueden contener informes, lineamientos o diagnósticos útiles, pero no cumplen con los criterios de validación científica exigidos en revisiones sistemáticas o de literatura académica rigurosa.

La exclusión responde a la necesidad de mantener coherencia metodológica y asegurar que el análisis se base en producción científica validada y no en documentos sin control de calidad editorial.

En cuanto a literatura gris, no se hace necesario establecer fuentes de exclusión, puesto que la búsqueda de información de este tipo de literatura se realiza de forma manual y rigurosa en las fuentes incluidas anteriormente y no existe ningún criterio que indique excluir fuentes más que las no relacionadas con el interés de búsqueda.

De manera excepcional, algunas de estas fuentes podrán ser consultadas como “otras fuentes” (en el diagrama PRISMA) si aportan información contextual clave, pero su uso será complementario, no central en el análisis de resultados.

11. Estrategia de búsqueda Literatura Académica.

La estrategia de búsqueda está diseñada para ser sistemática, reproducible y exhaustiva, utilizando una combinación de palabras clave, operadores booleanos y filtros específicos.

11.1 Operadores Booleanos

La cadena de búsqueda se construyó a partir de las categorías de la pregunta PICO: competencias globales y política educativa colombiana. Los términos se seleccionaron consultando el Tesauro de la UNESCO, incluyendo sinónimos como “ciudadanía global” y “educación para el desarrollo sostenible” para maximizar la cobertura.

En Scopus y Web of Science, se aplican campos de título, resumen y palabras clave, usando operadores avanzados. En Google Scholar, se simplifica y priorizarán términos exactos. Para literatura gris, se incluyen términos como “Estándares Básicos de Competencias” o “Plan Decenal” en buscadores institucionales del MEN y DNP. (Ver anexo E).

Cadena de búsqueda:

("competencias globales" OR "habilidades globales" OR "destrezas globales" OR "ciudadanía global" OR "competencias interculturales")

AND ("política educativa" OR educación OR educativo OR educacional OR currículo OR pedagogía)

AND (Colombia OR colombiana)

AND (alcances OR limitaciones OR oportunidades OR desafíos OR mejoras)

Ajustado con truncamiento (*)

("competencia global*" OR "habilidad* global*" OR "destreza* global*" OR "ciudadanía global" OR "competencia* intercultural*")

AND ("política* educativa*" OR educac* OR currículo OR pedagogía)

AND (Colombia OR colombiana*)

AND (alcance* OR limitacion* OR oportunidad* OR desafío* OR mejora*)

12. Estrategia de búsqueda Literatura Gris.

Para la investigación sobre la política educativa colombiana que oriente la formación por competencias o competencia global, se realizaron búsquedas sistemáticas en diversas páginas web, incluyendo el MEN, entidades gubernamentales, judiciales y fuentes académicas y periodísticas. Las rutas de acceso se diseñan para cubrir documentos normativos, lineamientos curriculares y orientaciones pedagógicas desde 1998 hasta agosto de 2025. En particular, la ruta /inicio/publicaciones/ del sitio web del MEN (www.mineducacion.gov.co) fue clave para identificar documentos que proporcionan orientaciones pedagógicas específicas para docentes, enfocados en competencias educativas. La búsqueda en las secciones de decretos y circulares del MEN (/inicio/normatividad/decretos) y (/inicio/normatividad/Circulares) no arrojaron resultados relevantes para competencias o competencia global entre 2018 y 2025, lo que sugirió una posible brecha en la normatividad específica en estas categorías. Por otra parte, se realizó una PQR al MEN para solicitar más información relacionada, sin embargo, pasado el tiempo reglamentario para la respuesta de a solicitud, no se recibió respuesta del MEN. La Tabla 9 detalla las rutas de consulta, los documentos encontrados y observaciones relevantes, proporcionando una base sólida para el análisis de la política educativa en Colombia.

Tabla 9

Rutas de Consulta para Documentos de Política Educativa Colombiana

Sitio Web	Ruta de Acceso	Documentos Consultados	Observaciones
www.mineducacion.gov.co	RUTA #1 /inicio/normatividad/ /decretos	Ninguno aplicable encontrado	Búsqueda realizada para documentos sobre competencias o competencia global (2018-2025), sin resultados.
www.mineducacion.gov.co	RUTA #2 /inicio/normatividad/ /Circulares	Ninguno aplicable encontrado	Búsqueda realizada para documentos sobre competencias o competencia global (2018-2025), sin resultados.
www.mineducacion.gov.co	RUTA #3 /inicio/preescolar, básica y media/referentes de calidad/Estándares básicos por competencias	- 2003: Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas - 2006: GUÍAS N° 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés - 2019: Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural - 2019: Orientaciones curriculares para educación física, recreación y deporte	Documentos clave para estándares de competencias; implementación puede variar por contextos locales.
www.mineducacion.gov.co	RUTA #4 /inicio/Micrositiots preescolar, básica, y media/dirección de calidad/referentes de calidad/orientaciones pedagógicas	- 2010: Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media - 2010: Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte - 2010: Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media - 2008: Ser competente en tecnología ¡Una necesidad para el desarrollo! - 2022: Mi plan, mi vida y mi futuro, Orientaciones pedagógicas para la Educación Económica y Financiera con perspectiva de gestión de riesgos y recursos	Orientaciones pedagógicas para diversas áreas educativas.
www.mineducacion.gov.co	RUTA # 5 /inicio/Oferta Institucional/Preescolar, Básica y Media/Referentes de Calidad/Lineamientos Curriculares	- Lineamientos de Inclusión y Equidad (2022) - Orientaciones Curriculares para Tecnología e Informática (2022) - Orientaciones Curriculares para Educación Artística y Cultural (2022) - Orientaciones Curriculares para Educación Física, Recreación y Deporte (2022)	Reflejan políticas oficiales; implementación puede variar por contextos locales.
www.mineducacion.gov.co	RUTA # 6 /inicio/publicaciones/	- 2005: ¿Conoce usted lo que sus hijos deben saber y saben hacer con lo que aprenden? - 2005: Guía No. 6 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas - 2005: Guía No. 7 Formar en Ciencias: ¡el desafío! - 2005: Guía No. 4 Manual de evaluación y clasificación de establecimientos educativos privados - 2005: Guía No. 3 Manual de evaluación del desempeño de docentes y directivos docentes - 2005: Guía No. 2 ¿...Cómo entender las Pruebas Saber y qué sigue?	La ruta incluye documentos de orientación pedagógica para docentes, enfocados en competencias educativas. No se encontraron duplicados con otras fuentes.

		<ul style="list-style-type: none"> - 2005: Guía No. 5 y ahora...¿Cómo Mejoramos? - 2006: Guía No. 21 Competencias laborales - 2007: Guía No. 28 Aprendizajes para mejorar - 2008: Guía No. 29 Educación para el trabajo y el desarrollo humano - 2011: Guía 39 emprendimiento febrero 2014 - 2011: Proyectos Pedagógicos Productivos. Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida - 2014: Herramientas Escolares de Educación en Emergencias - 2014: Guía de Recursos para la Implementación de Educación de Emergencias - 2014: Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar - 2014: Guía No. 48. Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas - 2016: Guía para la Implementación de la jornada escolar complementaria - 2016: Aula Alterna: Lineamientos para la implementación de la Jornada Escolar Complementaria Educativa y Cultural - 2017: Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media - 2017: Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva - 2017: Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el marco del sistema de responsabilidad penal para adolescentes - 2017: Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales - 2018: Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media - 2018: Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia - 2018: Lineamientos para la Implementación de la Jornada única 	
www.mineducacion.gov.co	RUTA #7 /inicio/Publicaciones/Documentos	- Lineamientos de Prevención, Detección y Atención de Violencias Basadas en Género (2024)	Fuente primaria de guías pedagógicas.
www.funcionpublica.gov.co	Normatividad > Decretos > Búsqueda por número y fecha	- Decreto 1786 de 2021 - Decreto 1411 de 2022	Decretos normativos; impacto depende de ejecución territorial.
www.suin-juriscol.gov.co	Legislación > Leyes > Búsqueda por número y fecha	- Ley 2383 de 2024 - Ley 2491 de 2025	Ley 2491 pendiente de sanción presidencial, lo que podría alterar su vigencia.
www.alcaldiabogota.gov.co	Secretaría de Educación > Normatividad > Decretos o Resoluciones	- Ley 2503 de 2025	Información sesgada hacia políticas locales; complementa la iniciativa nacional.

www.sidn.ra majudicial.gov.co	SIDN > normativa > textos completos > decretos > Búsqueda por número y fecha	- Decreto 0277 de 2025	
--	---	------------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

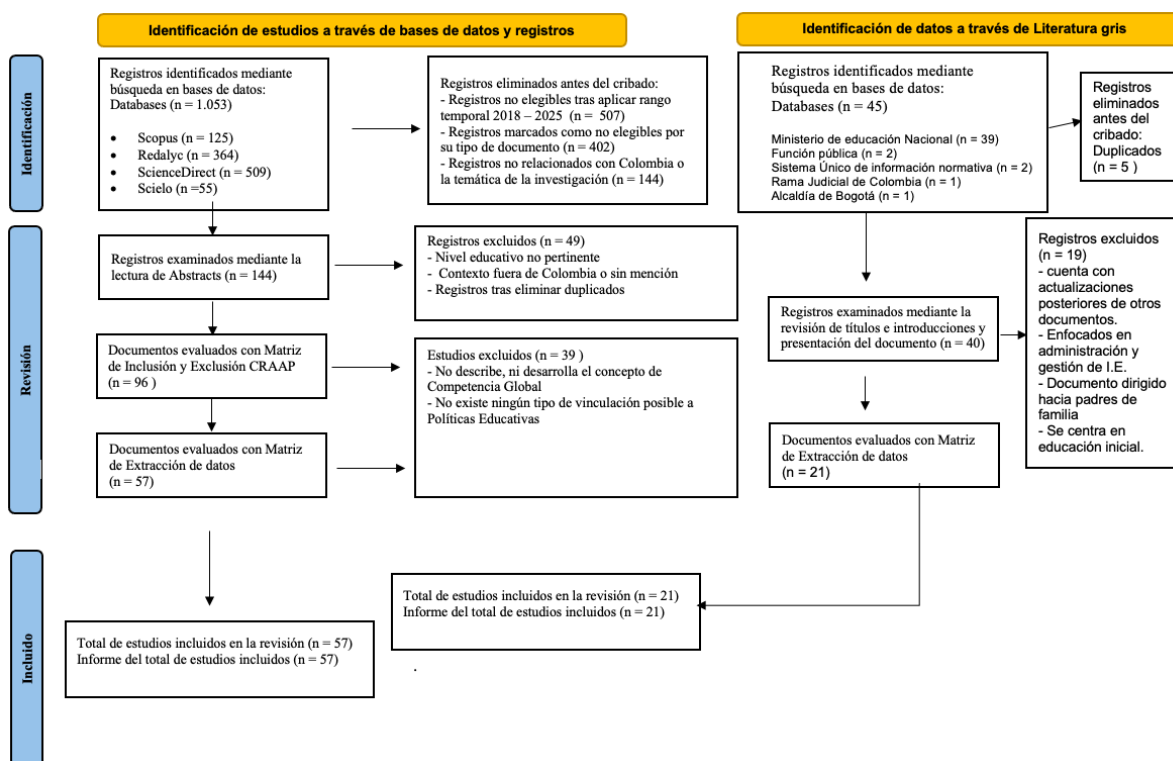
13. Selección de estudios: ¿cómo decidir cuáles se analizarán?

El proceso de selección de estudios se desarrolló siguiendo rigurosamente el protocolo PRISMA, (ver anexo A) con el objetivo de garantizar la transparencia, trazabilidad y coherencia metodológica en la construcción del corpus documental. Este proceso se dividió en dos grandes bloques: literatura académica y literatura gris, cada uno con criterios y herramientas específicas de inclusión y exclusión.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de revisión sistemática según el modelo PRISMA.

Fuente: *Elaboración propia.*



Nota: Diagrama de flujo del proceso de revisión sistemática según el protocolo PRISMA.

13.1 Identificación

La fase de identificación se desarrolló como un proceso sistemático, riguroso y reproducible, orientado por el protocolo PRISMA y sustentado en los criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Tal como se explicó en la estrategia de búsqueda, se aplicaron operadores booleanos y truncamientos para construir cadenas de búsqueda que combinaran los ejes temáticos centrales del estudio: competencia global y política educativa colombiana. Como resultado de este proceso, se identificaron 1.053 registros distribuidos en cuatro bases de datos académicas:

Scopus (n = 125)

Redalyc (n = 364)

ScienceDirect (n = 509)

Scielo (n = 55)

A estos se sumaron documentos provenientes de literatura gris, recuperados mediante búsquedas dirigidas en portales institucionales como el MEN, función pública, Sistema Único

de Información Normativa (SUIN), Alcaldía de Bogotá y el Sistema de Información Doctrinario y Normativo (SIDN), en las que se encuentran los siguientes resultados:

MEN (n = 39)

SUIN (n=2)

Función pública (n = 2)

Alcaldía de Bogotá (n = 1)

SIDN(n = 1)

La aplicación de los criterios de inclusión y exclusión permitió depurar los resultados y avanzar hacia las siguientes fases del cribado y evaluación documental.

13.2 Cribado

Una vez realizada la identificación de documentos en bases de datos académicas y fuentes institucionales, se procedió a la eliminación inicial de registros mediante la aplicación de filtros automáticos y criterios previamente definidos en la estrategia metodológica.

Este proceso se fundamentó en los criterios de inclusión y exclusión establecidos en el diseño de búsqueda, y se aplicó directamente sobre los resultados obtenidos tras el uso de operadores booleanos y truncamientos. Las cadenas de búsqueda fueron diseñadas para maximizar la cobertura temática y geográfica, pero también para permitir una depuración eficiente en esta etapa.

Los filtros aplicados, arrojaron los siguientes resultados:

507 registros por estar fuera del rango temporal definido.

402 registros por no cumplir con el tipo de documento requerido.

144 registros por no estar relacionados con Colombia

Esta fase permitió reducir el corpus preliminar de 1.053 documentos a 144 registros potencialmente elegibles, que fueron sometidos a revisión manual en las siguientes etapas del protocolo.

En cuanto a la literatura gris, solamente se eliminaron 5 documentos duplicados durante el cribado.

13.2 Revisión

Después de depurados los primeros registros, se procedió a la revisión manual de los resúmenes (abstracts) de los 144 documentos que cumplían con los criterios básicos de inclusión, fueron examinados cuidadosamente, considerando los siguientes aspectos: nivel educativo abordado, relevancia temática y duplicados.

Como resultado de esta revisión, se excluyeron 49 documentos por: enfoque exclusivo en educación superior o universitaria, temáticas ajenas al objeto de estudio y duplicación de registros, lo que permitió garantizar la coherencia metodológica y la validez temática del corpus documental que, con un total de 96 documentos, avanzó hacia la evaluación detallada con matrices analíticas. (Ver anexo B).

13.3 Evaluación con matriz CRAAP

Los 96 documentos que superaron la revisión de abstracts fueron sometidos a una evaluación crítica mediante la aplicación de la matriz de inclusión/exclusión CRAAP, una herramienta ampliamente utilizada en revisiones sistemáticas para valorar la calidad, pertinencia y utilidad de fuentes documentales.

La matriz CRAAP permite analizar cada documento en función de cinco dimensiones clave:

Actualidad (Currency): Se evaluó si el documento se encuentra dentro del rango temporal definido (2018–2025) y si su contenido refleja debates, políticas o marcos vigentes en el contexto colombiano.

Relevancia (Relevance): Se valoró la pertinencia temática del documento respecto al objeto de estudio, es decir, la integración de la competencia global en la política educativa colombiana.

Autoridad (Authority): Se consideró la credibilidad de los autores, su afiliación institucional, el tipo de publicación (revista indexada, documento oficial, etc.) y el respaldo académico o técnico del texto.

Precisión (Accuracy): Se examinó la solidez metodológica del documento, la claridad en la presentación de resultados, el uso de fuentes confiables y la coherencia interna del análisis.

Propósito (Purpose): Se analizó la intención del documento (investigativa, pedagógica, normativa, crítica, etc.) y su alineación con los objetivos de la investigación.

Esta evaluación permitió descartar 39 documentos que, aunque habían superado las etapas anteriores, no cumplían con los criterios de profundidad conceptual ni con la vinculación sustantiva al marco de competencia global o a las políticas educativas colombianas.

Las razones de exclusión de literatura académica incluyeron:

- Ausencia de desarrollo teórico o conceptual sobre la competencia global.
- Enfoques tangenciales que no permitían establecer una relación clara con el objeto de estudio.

- Falta de conexión con políticas públicas, currículos o lineamientos del sistema educativo colombiano.

Las razones de exclusión de literatura gris incluyeron:

- Documentos que contaron con actualizaciones posteriores.
- Documentos enfocados en administración o gestión de Instituciones Educativas (I.E)
- Documentos dirigidos a padres de familia
- Documentos por fuera del nivel educativo delimitado.

Esta depuración permitió consolidar un corpus de 57 documentos de literatura académica y 21 documentos de literatura gris que sí cumplían con todos los criterios metodológicos, temáticos y contextuales, y que fueron seleccionados para avanzar. (Ver anexo F).

13.4 Extracción de datos

Una vez seleccionados los documentos mediante la matriz CRAAP, se procedió a la extracción sistemática de datos, con el fin de organizar, comparar y analizar la información relevante de cada estudio incluido en la revisión. Esta etapa fue clave para construir una base analítica sólida que permitiera identificar patrones, tensiones y oportunidades en la integración de la competencia global en la política educativa colombiana. Para ello, se diseñó y aplicó una matriz de extracción de datos que incluyó campos específicos como: (Ver anexo C).

Autor y año de publicación

Tipo de documento

Nivel educativo abordado

Relación con la competencia global

Vinculación con políticas educativas colombianas

Pertinencia temática

Alcances, limitaciones y recomendaciones

Categorías de análisis para el software de codificación cualitativa

Cada documento fue analizado en profundidad, y la información fue registrada de manera estructurada para facilitar su posterior codificación en herramientas como ATLAS.Ti. Esta matriz permitió no solo sistematizar los contenidos, sino también evaluar la calidad argumentativa y el grado de aplicabilidad de cada fuente en relación con los objetivos del estudio.

Además, se prestó especial atención a la coherencia interna de cada documento, su capacidad para aportar evidencia empírica o conceptual, y su alineación con los marcos internacionales de competencia global (OCDE, UNESCO, ODS 4.7).

Después de un proceso meticuloso de búsqueda, depuración, evaluación y análisis documental, orientado por el protocolo PRISMA y sustentado en criterios rigurosos de inclusión y exclusión, se logró consolidar un corpus de 57 documentos que se aproximan de manera significativa al objetivo central de esta investigación: comprender cómo se ha integrado la competencia global en la política educativa colombiana desde 2018. Estos documentos fueron seleccionados tras superar filtros automáticos, revisión manual de abstracts, evaluación crítica mediante la matriz CRAAP y análisis temático con la matriz de extracción de datos. Finalmente, cada uno de ellos fue sometido a una Revisión Analítica

Estructurada (RAE), que permitió verificar su profundidad conceptual, su aplicabilidad política y su coherencia con los marcos internacionales de competencia global, consolidando así la base documental definitiva para el desarrollo del estudio.

13.5 Sesgo y Evaluación de Certeza

El presente estudio presenta un nivel bajo de sesgo debido a la rigurosidad metodológica implementada en cada fase del proceso investigativo. En primer lugar, la construcción de una matriz de inclusión y exclusión permitió seleccionar las fuentes que respondían de forma precisa a los objetivos planteados, garantizando la pertinencia, validez y coherencia de la información analizada (Hernández-Sampieri et al., 2014). Esta estrategia metodológica redujo significativamente la posibilidad de incorporar documentos no alineados con la pregunta de investigación o con los criterios teóricos definidos.

Posteriormente, se desarrolló la RAES (Revisión, Análisis, Evaluación y Síntesis), que facilitó un proceso sistemático y transparente de codificación, evaluación y síntesis de la información recolectada. Esta herramienta contribuyó a registrar de manera detallada las decisiones analíticas y las categorías emergentes, disminuyendo el riesgo de interpretaciones sesgadas o no sustentadas en los datos (Flick, 2015).

Asimismo, el uso del software Atlas. Ti fortaleció la objetividad del proceso, al permitir una codificación sistemática de los datos cualitativos, una trazabilidad de las decisiones analíticas y la visualización de relaciones conceptuales entre categorías (Frieze, 2022). Este programa permitió desarrollar un proceso de codificación riguroso y transparente, facilitando la identificación de patrones, relaciones conceptuales y categorías emergentes vinculadas con la comprensión de la educación para la ciudadanía global y su incorporación en las políticas públicas colombianas.

El proceso analítico se estructuró en cinco fases principales. En la primera, se realizó la importación y organización de las fuentes de información (documentos normativos, RAEs, y literatura académica seleccionada mediante criterios de inclusión y exclusión), asegurando la trazabilidad del corpus. En la segunda fase, se efectuó una lectura exploratoria y codificación abierta, en la cual se identificaron segmentos significativos del texto y se les asignaron códigos iniciales de manera inductiva, en concordancia con los objetivos de la investigación.

En la tercera fase, los códigos se agruparon en categorías analíticas más amplias mediante procesos de codificación axial y selectiva. Este procedimiento permitió establecer relaciones entre conceptos clave, tales como “competencia global, política educativa, inclusión, ciudadanía, sostenibilidad y currículo”, generando una comprensión más profunda de las dinámicas presentes en los documentos (Miles et al., 2014).

Posteriormente, en la cuarta fase, se implementaron herramientas de consulta, coocurrencia y redes semánticas, con el fin de examinar la frecuencia y relación entre categorías. Estas funciones facilitaron el análisis de convergencias y divergencias en el discurso político y pedagógico, así como la visualización de nexos conceptuales entre las dimensiones de la educación global y las prácticas educativas nacionales. De igual manera, se emplearon recursos como la nube de palabras y el memoring analítico, los cuales permitieron complementar la interpretación con reflexiones teóricas y empíricas que surgieron durante el proceso (Friese, 2022).

Finalmente, en la quinta fase, se generaron informes analíticos exportables que recopilan los resultados codificados, las relaciones establecidas y las interpretaciones obtenidas. Estos informes fueron contrastados con los objetivos y las preguntas de investigación, lo que permitió garantizar la coherencia interna, la validez interpretativa y la trazabilidad metodológica del estudio.

La definición clara de los objetivos de investigación y de las categorías de análisis desde el inicio del estudio también contribuyó a disminuir el sesgo, ya que orientó la interpretación hacia los datos y no hacia supuestos previos (Miles et al., 2014). Las categorías se desarrollaron inductivamente a partir del análisis de los documentos seleccionados, lo que asegura que las conclusiones sean resultado directo del material analizado. De esta forma, el estudio mantiene un enfoque interpretativo sustentado en la evidencia y no en apreciaciones personales.

La evaluación de certeza se basa en la consistencia interna del análisis, la coherencia entre las fuentes y la triangulación de información. La revisión de documentos oficiales — como leyes, lineamientos curriculares, planes nacionales y reportes internacionales—, junto con literatura académica reciente, fortaleció la validez del estudio al basarse en fuentes primarias y verificables (Yin, 2018). Además, el contraste y la discusión de resultados entre las investigadoras constituyeron un ejercicio de triangulación interna, que contribuyó a la reducción del sesgo individual y a la consolidación de interpretaciones consensuadas.

En conclusión, el bajo sesgo identificado y la coherencia metodológica del proceso garantizan un alto nivel de certeza y confiabilidad en los resultados. La combinación de técnicas de selección rigurosa (matriz de inclusión/exclusión), análisis sistemático (RAES y matriz de extracción de datos) y el uso de herramientas tecnológicas como Atlas. Ti refuerzan la validez del estudio. En consecuencia, los hallazgos presentados se consideran confiables, verificables y reproducibles, al estar sustentados en procedimientos analíticos rigurosos y transparentes que responden directamente a los objetivos de investigación.

14. RAES

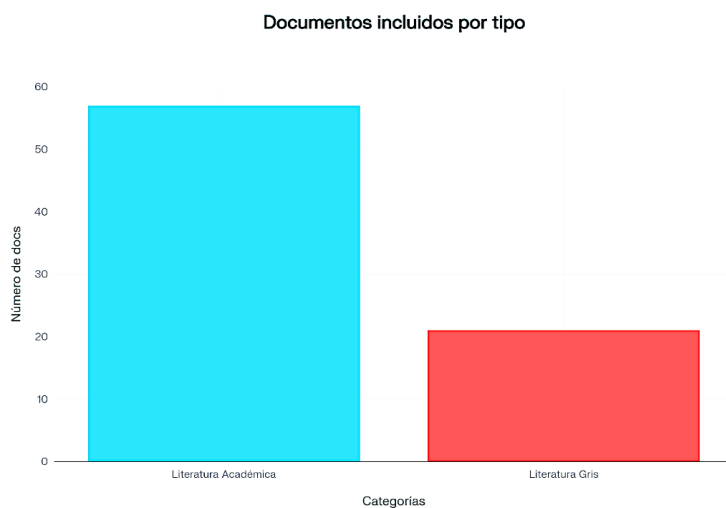
14.1 Descripción de los datos analizados

14.1.1 Número total de estudios incluidos

Como parte del proceso de revisión sistemática PRISMA, se analizaron un total de 78 documentos, distribuidos en dos grandes categorías: literatura académica (57 documentos) y literatura gris (21 documentos). Esta clasificación permite distinguir entre estudios publicados en revistas científicas indexadas y documentos institucionales o no arbitrados que aportan perspectivas complementarias sobre la competencia global en la política educativa colombiana.

Figura 2

Número de documentos incluidos por tipo de literatura en la revisión sistemática



Fuente: Elaboración propia.

14.1.2 Bases de datos consultadas

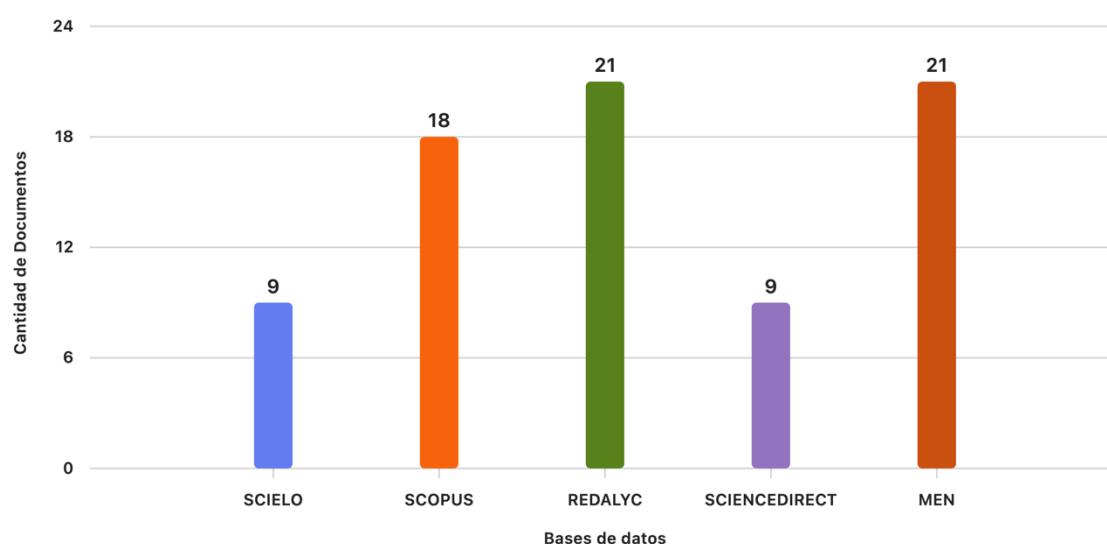
Los documentos fueron recuperados de cuatro bases de datos reconocidas en el ámbito educativo: REDALYC, SCOPUS, SCIELO y SCIENCEDIRECT, REDALYC fue la

fuentes con mayor número de artículos relevantes (20), seguida por SCOPUS (18), lo que evidencia una fuerte presencia de estudios latinoamericanos e internacionales en el corpus analizado.

Figura 3

Artículos por base de datos.

Fuente: Elaboración propia.



La evolución de la investigación sobre competencia global se refleja en los gráficos de distribución temporal. En la literatura académica, se observa un aumento significativo en el año 2023, con 24 publicaciones, lo que sugiere un creciente interés en el tema en los últimos años. En contraste, la literatura gris presenta una distribución más dispersa, con documentos publicados de manera más constante a lo largo del período analizado.

Año de Publicación	Número de Estudios	Gráfico
2006	2	■ ■
2008	2	■ ■
2010	2	■ ■
2011	1	■
2012	1	■
2013	1	■
2014	1	■
2017	2	■ ■
2019	3	■ ■ ■
2021	2	■ ■
2022	2	■ ■
2024	1	■
2025	1	■

Fuente: Elaboración propia.

14.1.3 Idiomas en que se encontraron los artículos

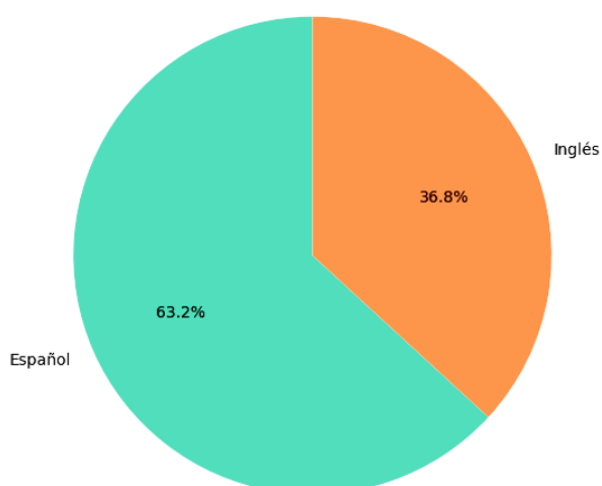
El análisis lingüístico muestra que el 63.2% de los documentos están redactados en español, mientras que el 36.8% están en inglés. Cabe destacar que todos los documentos de literatura gris están en español, lo cual responde a su origen institucional y nacional. Esta diversidad idiomática permite integrar perspectivas tanto locales como globales en el análisis.

Figura 6

Distribución de artículos según el idioma de redacción.

Idioma en RAEs de literatura académica

Fuente: Elaboración propia.



Todos los documentos incluidos en esta sección de **literatura gris** están redactados en español. Aunque algunos hacen referencia al idioma inglés (por ejemplo, en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo), ninguno de los documentos está escrito en inglés ni proviene de una fuente internacional en ese idioma.

14.1.4 Principales revistas o conferencias en las que se publicaron los estudios

Los estudios incluidos fueron publicados en revistas científicas de alto impacto y relevancia temática. Esta diversidad de fuentes evidencia la transversalidad del concepto de competencia global y su abordaje desde distintas perspectivas pedagógicas, políticas y culturales.

Tabla 10

Principales revistas o conferencias en las que se publicaron los estudios

Revista / Conferencia	Número de artículos
Revista Colombiana de Educación	6
International Journal of Educational Development (Elsevier)	4
Globalisation, Societies and Education (Scopus)	3
Revista Historia de la Educación Latinoamericana	2
Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (Scopus)	2
Revista Internacional de Educación y Pedagogía Crítica	2
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	2

Fuente: Elaboración propia haciendo uso de IA copilote

14.2 Redes semánticas

En el proceso de comprender los múltiples matices de la política educativa colombiana y su relación con la competencia global, las redes semánticas construidas mediante ATLAS. Ti se han consolidado como una herramienta clave de análisis. Estas redes fueron diseñadas a partir de preguntas críticas directamente derivadas del objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación. Su propósito es captar, desde 2018, cómo se conceptualiza y valora la competencia global en las políticas educativas del país, así como identificar las barreras, estrategias y actores que la moldean en el contexto nacional.

Las redes semánticas construidas en este estudio emergen de un análisis fundamentado en una exhaustiva revisión de RAEs y en la sistematización de datos extraídos de una matriz construida con literatura académica y literatura gris. Este proceso metodológico robusto asegura que las redes no son representaciones arbitrarias, sino herramientas precisas y validadas para analizar cómo se integra la competencia global en la política educativa colombiana desde 2018.

Estas redes funcionan como puentes entre los datos complejos y las interpretaciones significativas, permiten representar gráficamente patrones, relaciones y tensiones que emergen del análisis documental, facilitando una lectura crítica y estructurada del fenómeno. Su diseño responde con precisión a las preguntas que guiaron esta investigación, convirtiéndolas en una herramienta analítica poderosa que no solo describe, sino que también orienta posibles transformaciones en la política educativa.

A continuación, se presentan las redes construidas, junto con su estructura y una justificación detallada de su relevancia para el éxito de este estudio.

14.2.1 . ¿Cómo se relaciona la política pública educativa con la competencia global?

Esta red semántica es una visual de la compleja relación entre dos marcos educativos aparentemente dispares: la competencia global de la OCDE y la conceptualización de competencias en la política pública educativa colombiana. A través de este análisis, la red no solo busca identificar la presencia de los procesos de pensamiento, habilidades, conocimientos y valores que definen la competencia global en los documentos del MEN, sino que, sobre todo, permite evaluar la profundidad y el alcance de dicha relación. El objetivo central de esta red es demostrar si la conexión entre ambos modelos es meramente superficial y fragmentada, o si, por el contrario, existe una alineación conceptual y estructural que prepara de manera integral a los estudiantes para los desafíos de un mundo interconectado. (Ver anexo D).

Figura 7

Red semántica de la política pública educativa con la competencia global

dimensión se descompone en habilidades y procesos que no siempre están conectados entre sí, lo que dificulta una comprensión holística de la misma.

El estudio detallado de los procesos de pensamiento revela que la política educativa colombiana privilegia el pensamiento crítico y la toma de perspectiva, pero lo hace de manera superficial y limitada. Aunque se relaciona con la primera dimensión de la competencia global, se abandona la conceptualización de los conocimientos como temas globales interconectados, priorizando el análisis de contenidos académicos específicos. De manera similar, la toma de perspectiva se restringe a un contexto social y cívico cercano, dejando de lado procesos esenciales de la competencia global como el reconocimiento de suposiciones o el análisis de la confluencia entre diferentes culturas. Esto evidencia una relación que, si bien existe, no es completa y deja por fuera aspectos clave de la competencia global.

La red semántica también muestra que los documentos abordan la dimensión de la acción práctica de manera superficial y sin considerar procesos relacionados con la eficacia personal para generar un impacto en problemas globales. De igual manera, la adaptación comunicativa intercultural se conceptualiza de forma muy limitada y circunscrita a un contexto muy próximo, lo que difiere de la visión global. Este enfoque deja de lado valores esenciales como la curiosidad y la apertura mental hacia otras culturas. Por lo tanto, se concluye que la política pública educativa colombiana, en los documentos analizados, no se alinea con la visión holística de la OCDE. En lugar de ello, incorpora algunos elementos de la competencia global de forma aislada, lo que resulta en un enfoque que prioriza la ciudadanía nacional y las particularidades del contexto colombiano por encima de una formación global integral.

Este hallazgo no sugiere que un enfoque en la ciudadanía colombiana sea incorrecto. Por el contrario, es fundamental. Sin embargo, en la realidad económica y tecnológica actual,

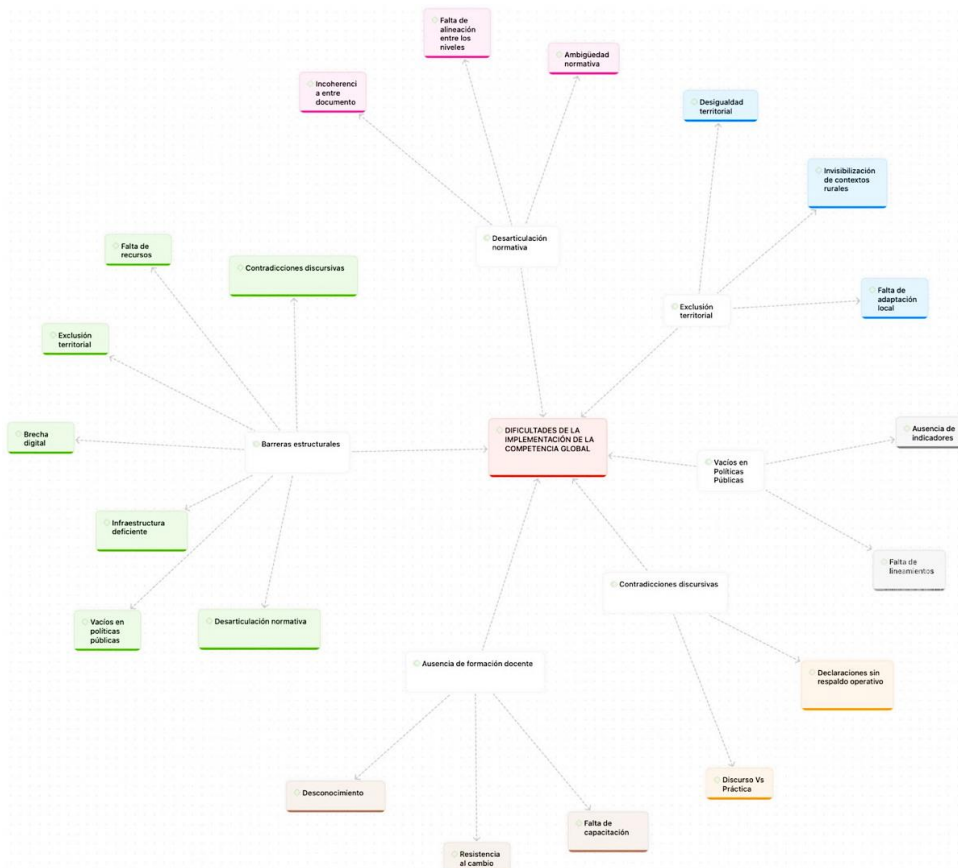
los jóvenes no son solo ciudadanos nacionales; son, de manera inevitable, ciudadanos globales. Por ello, es crucial que la política educativa integre de manera más profunda una formación global integral. Dejar de lado la capacidad de los estudiantes para comprender y actuar en un mundo interconectado es una omisión significativa que podría limitar su potencial de participación y éxito en el escenario mundial. La educación no solo debe prepararlos para los desafíos de su país, sino también para navegar por las complejidades de un mundo globalizado.

14.2.2. Dificultades en la implementación de la competencia global en el sistema educativo colombiano

Figura 8

Red semántica sobre las dificultades en la implementación de la competencia global en el sistema educativo colombiano.

Nota: Elaboración propia haciendo uso del software Atlas. Ti. Para una mejor visualización



de la figura con mejor calidad visitar este enlace:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17743036>

Esta red semántica constituye una herramienta analítica rigurosa y de alto valor académico, alineada directamente con la pregunta de investigación y el objetivo específico de identificar las tensiones, vacíos y contradicciones que obstaculizan la integración efectiva de la competencia global en la política educativa colombiana.

La representación gráfica evidencia cómo estos factores no operan de manera aislada, sino que se interrelacionan en dinámicas complejas de tensión. Los vacíos en las políticas públicas y la desarticulación normativa generan contradicciones discursivas, manifestadas en la brecha entre los enunciados oficiales y las prácticas reales de implementación. Estas contradicciones se intensifican por barreras estructurales que se vinculan con la exclusión territorial, profundizando las desigualdades entre contextos urbanos y rurales.

Además, la ausencia de formación docente emerge como un eje transversal que limita la apropiación pedagógica de la competencia global. Este hallazgo revela que las barreras no son únicamente estructurales, sino también pedagógicas y culturales, lo que exige una mirada más integral en el diseño e implementación de políticas educativas.

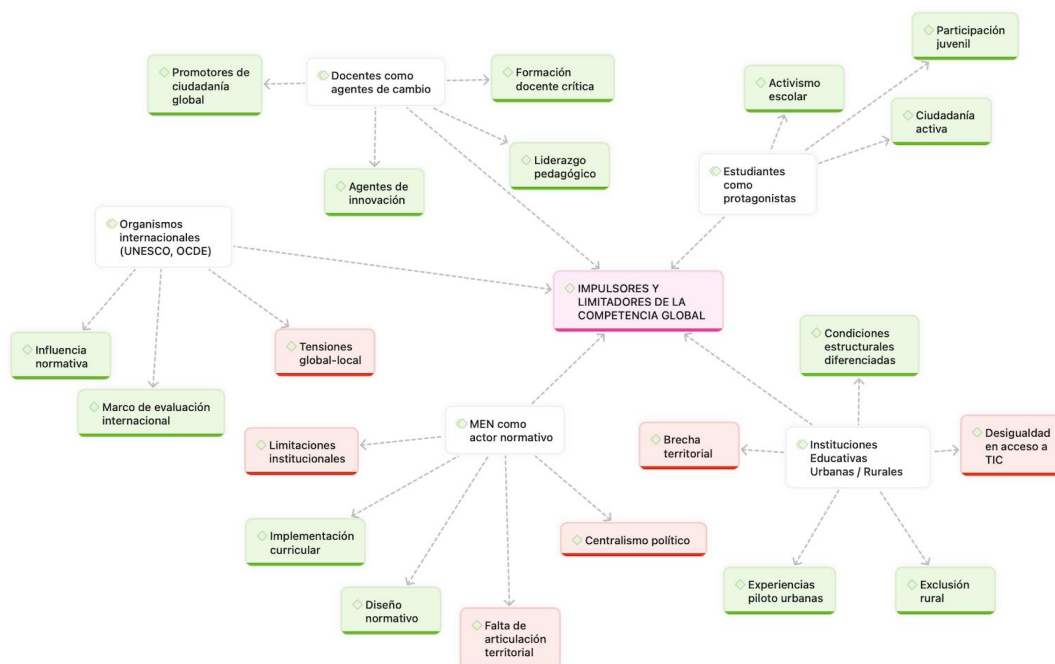
En conjunto, esta red semántica ofrece una interpretación robusta de las interrelaciones entre los factores identificados y sus impactos en la política educativa. No solo proporciona un diagnóstico detallado, sino que establece una base sólida para la formulación de estrategias orientadas a superar los obstáculos detectados, contribuyendo así al fortalecimiento de una política educativa más coherente, inclusiva y efectiva en la promoción de la competencia global.

14.2.3 Impulsores y limitadores de la Competencia Global

Figura 9

Red semántica de los impulsores y limitadores de la Competencia Global

Nota:



Elaboración propia haciendo uso del software Atlas. Ti.

Esta red semántica se constituye en un mapa conceptual que ilumina las fuerzas que dinamizan y, a la vez, frenan la integración de la competencia global en la política educativa colombiana. El nodo central “Impulsores y limitadores de la competencia global” activa una red articulada de actores, tensiones y condiciones que aportan un entendimiento profundo del proceso de implementación desde una mirada crítica y basada en evidencia.

Destacan la influencia normativa de organismos internacionales como UNESCO y OCDE, que configuran un marco de evaluación internacional y orientan la política nacional, con el MEN actuando como actor normativo fundamental. Sin embargo, la presencia de tensiones global-local refleja cómo las políticas deben navegar entre demandas diversas y contextos específicos, enfrentando limitaciones institucionales evidentes como el centralismo político, la brecha territorial y el déficit en la articulación territorial.

El análisis incluye elementos documentales sobre la implementación curricular y diseño normativo, junto con la necesidad de valorar perspectivas diversas y formación de identidades globales que se traducen en desafíos y oportunidades para las políticas educativas. Por tanto, esta es una herramienta analítica que sintetiza complejidad, fundamental para examinar los obstáculos y palancas que influyen en el desarrollo de la competencia global y así, constituye un aporte valioso para la construcción de conocimiento y la formulación de recomendaciones que permitan avanzar en las políticas educativas colombianas.

14.2.4. Prácticas pedagógicas como estrategias para el desarrollo de la competencia global

Figura 10

Red semántica de prácticas pedagógicas para el desarrollo de la competencia global



Nota: Elaboración propia haciendo uso del software Atlas. Ti. Para una mejor visualización de la figura con mejor calidad visitar este enlace: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17743210>

Esta red semántica se construyó a partir de la pregunta: ¿Qué prácticas pedagógicas se documentan como estrategias para desarrollar la competencia global? Su lectura permite identificar cinco núcleos interrelacionados: educación para la paz, educación intercultural, ciudadanía crítica, metodologías activas y uso de TIC. Estos núcleos evidencian cómo la competencia global se operacionaliza en el contexto escolar mediante prácticas concretas.

La red evidencia la interconexión entre valores, contenidos y metodologías, mostrando que la competencia global no es un tema aislado, sino una ecología de prácticas que se refuerzan mutuamente.

El análisis de los documentos que sustentan esta red semántica muestra que, si bien no existen directrices oficiales claras ni lineamientos normativos específicos para la integración de la competencia global en el sistema educativo colombiano, sí se identifican iniciativas significativas promovidas por instituciones educativas y docentes comprometidos. Estos actores, conscientes de la relevancia de formar estudiantes con una visión ética, intercultural y crítica del mundo, han impulsado prácticas pedagógicas que desarrollan habilidades clave asociadas a la competencia global. En este sentido, no solo se sistematizan las prácticas existentes, sino que también visibiliza el potencial transformador de los educadores como agentes de cambio. Estas experiencias constituyen una base valiosa para el diseño de políticas públicas más coherentes, contextualizadas y sensibles a las necesidades del entorno escolar colombiano.

15. Hallazgos, conclusiones y recomendaciones

La investigación documental y el análisis de la red semántica confirman que la conceptualización de la competencia global no se manifiesta como un constructo teórico unificado en la política pública educativa colombiana. Si bien los documentos analizados se relacionan de forma parcial con las dimensiones de la OCDE (habilidades, conocimientos,

actitudes y valores), esta conexión es fragmentada y superficial. La política educativa colombiana, en lugar de adoptar un enfoque holístico, prioriza la fragmentación de las competencias, subordinando sus componentes a áreas académicas específicas y limitando su aplicación a contextos muy próximos.

El contraste entre ambos marcos va más allá de la simple fragmentación; se evidencia una diferencia fundamental en la direccionalidad de los procesos de pensamiento. En la competencia global, la OCDE enfoca la mirada de los estudiantes hacia afuera: los procesos de pensamiento, aunque inician a nivel personal (como la empatía cognitiva o el análisis crítico), están intrínsecamente diseñados para aplicarse a la sociedad global y a sus problemas (OECD, 2018). El objetivo es que el estudiante use sus habilidades internas para comprender y actuar en un mundo interconectado, llevando su pensamiento más allá de las fronteras de su comunidad inmediata. En esencia, es un movimiento que va del yo a la globalidad.

Por el contrario, el análisis de los documentos de política pública educativa colombiana muestra una direccionalidad inversa. Los procesos de pensamiento se centran en contextos muy específicos y en temáticas de carácter personal y nacional. Aunque se abordan habilidades como el pensamiento crítico, estas se aplican a problemáticas locales o disciplinares (MEN, 2006). De esta forma, el pensamiento tiende a quedarse en el plano personal, o a lo sumo se proyecta a un contexto muy próximo, sin establecer vínculos con la complejidad global. Esta diferencia en el enfoque resalta una visión de la educación que, si bien es relevante para la construcción de una ciudadanía nacional, no prepara de manera integral a los jóvenes para los desafíos y oportunidades de una realidad inevitablemente globalizada.

La integración de la competencia global en la política educativa colombiana es un proceso complejo marcado por una constante tensión entre los marcos globales y la realidad

local. El análisis de las redes semánticas revela que las dificultades para una implementación efectiva no son incidentes aislados, sino que operan de manera interrelacionada y sistémica. En primer lugar, se evidencian vacíos en las políticas públicas y una profunda desarticulación normativa que genera una brecha entre los enunciados oficiales y la práctica pedagógica. Esta contradicción discursiva es intensificada por limitaciones institucionales evidentes, como el centralismo político y las profundas brechas territoriales que perpetúan la desigualdad entre los contextos urbanos y rurales.

Esta dinámica de tensión evidencia que la influencia de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, si bien actúa como un impulsor para orientar la política, se enfrenta a barreras estructurales que frenan su aterrizaje en el sistema educativo. Como, McLaren (1979) ha señalado desde la pedagogía crítica, la escuela es un sitio de lucha donde las políticas y las realidades chocan. La ausencia de formación docente, un hallazgo crucial en este análisis emerge como un obstáculo pedagógico y cultural fundamental, limitando la apropiación efectiva de la competencia global en el aula. Esto demuestra que la implementación no es solo una cuestión de diseño normativo, sino de poder y contexto.

A pesar de estas limitaciones sistémicas, el análisis de las prácticas pedagógicas revela un potencial transformador significativo. La red semántica evidencia que, sin directrices oficiales claras, los propios docentes e instituciones educativas actúan como agentes de cambio, impulsando prácticas que abordan la educación para la paz, la ciudadanía crítica y el uso de tecnologías. Estos núcleos demuestran que la competencia global se operacionaliza en el aula como una ecología de prácticas que se refuerzan mutuamente. Por lo tanto, aunque la política educativa no ofrece un marco coherente para la competencia global, la base del sistema, impulsada por educadores comprometidos, ya está sentando las bases para una formación que prepara a los estudiantes para los desafíos y las oportunidades de un mundo interconectado.

Por otra parte, es importante resaltar que la ausencia de un marco de competencia global integrado en la política educativa colombiana tiene implicaciones profundas para los estudiantes, quienes, de manera inevitable, se desenvuelven en un mundo globalizado para el cual no están siendo plenamente preparados. Como ha señalado el filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2013) en su obra “La sociedad de la transparencia” vivimos en la era de la hiperconectividad, un fenómeno que trasciende las fronteras físicas y redefine las interacciones sociales y culturales. En este contexto, los jóvenes se encuentran constantemente expuestos a un vasto ecosistema digital que, si bien ofrece oportunidades sin precedentes, también los somete a una sobrecarga de información, sesgos y discursos polarizantes.

La implicación más crítica de esta desconexión radica en que la escuela no está dotando a los estudiantes de las herramientas para navegar este entorno. En lugar de desarrollar una mirada crítica y una apertura mental para observar la interculturalidad en la red, la política educativa tiende a restringir el pensamiento a contextos locales y específicos. El marco de la OCDE (2018) no solo propone el desarrollo de habilidades, sino que busca un cambio de mentalidad que permita a los estudiantes "analizar y comprender cuestiones globales e interculturales" desde una posición de respeto y curiosidad. Sin esta formación, existe el riesgo de que los jóvenes no sean actores proactivos en el escenario mundial, sino meros consumidores pasivos de una cultura global para la que no están preparados, lo que podría limitar su potencial de participación y éxito en un mundo cada vez más interdependiente.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Freire (1970), la educación nunca es un acto neutral. En su obra fundacional, Freire nos advierte sobre la "educación bancaria", un modelo que deposita pasivamente conocimientos en los estudiantes, convirtiéndolos en sujetos dóciles y adaptables al sistema, lo que podría interpretarse como una forma de

reproducción de las estructuras de poder y, en el contexto de la globalización, de una neocolonización cultural y económica. Si la competencia global se reduce a un simple conjunto de habilidades instrumentales para el mercado laboral global (como el dominio del inglés o el manejo de tecnologías), se correría el riesgo de caer en esta lógica bancaria, preparando a los estudiantes para ser meros engranajes de un sistema hegemónico.

El análisis de este proyecto, mediado por el lente de la pedagogía crítica, se niega a caer en la trampa de rechazar la competencia global sin un examen previo. Como argumenta McLaren (1997), la globalización neoliberal a menudo "instrumentaliza" la diferencia cultural para el consumo capitalista, transformando la diversidad en una simple mercancía. Esta visión podría sugerir que la competencia global de la OCDE es una herramienta de neocolonización que busca la asimilación cultural y el adoctrinamiento en una lógica de mercado. Sin embargo, McLaren nos propone una alternativa: el multiculturalismo revolucionario. Desde esta postura, la educación no debe limitarse a celebrar la diversidad superficialmente, sino que debe empoderar a los estudiantes para analizar las estructuras de poder y las desigualdades que subyacen a las relaciones globales.

En este sentido, el objetivo de este proyecto es precisamente trascender esa visión reduccionista. A la luz del pensamiento de Freire y McLaren, la competencia global, cuando se conceptualiza de manera crítica, se convierte en una herramienta para la emancipación. No se trata de aceptar acríticamente los marcos impuestos por organismos internacionales, sino de dotar a los estudiantes de las herramientas para decodificar y analizar críticamente su contexto global. Es a través de un enfoque de "educación problematizadora" que los jóvenes pueden desarrollar la capacidad de comprender las estructuras de poder, los flujos económicos y las dinámicas culturales que los atraviesan. En este sentido, la verdadera competencia global se manifiesta cuando un estudiante colombiano, arraigado en la riqueza de su cultura, es capaz de dialogar y cuestionar las narrativas globales, resistiendo así la

homogeneización cultural. El objetivo no es evadir la globalización, sino empoderar a los estudiantes para que puedan habitarla de manera consciente y transformar sus realidades desde una perspectiva tanto local como global.

16. Referencias

- Acuña, Á., & Forero, O. F. (2023). Valor social de la educación, políticas públicas y gobernanza educativa: Una revisión sistemática de literatura (2016–2022). *Revista CIES*, 14(1), 267–278.
Recuperado de: <http://revista.escolme.edu.co/index.php/cies/article/view/455>
- Aguilar-Forero, N. Velázquez (2023). Educación para la ciudadanía mundial: una mirada crítica desde el contexto latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 21–44.
Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-937.pdf>

- Aguilar-Forero, N., Díaz-Marín, J. S., & Velásquez Niño, A. M. (2023). Trayectoria, prácticas y aportes de la educación para la ciudadanía mundial en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 278–298. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13725>
- Aydogan, I., & Tat, O. (2025). How justified are the criticisms of bias against the OECD's global competence framework? *International Journal of Educational Development*, 114, 103258. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103258>
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.04.3.05>
- Andreotti, V. (2014). Critical global citizenship education. En A. Abdi & L. Shultz (Eds.), *Educating for human rights and global citizenship* (pp. 133–146). SUNY Press. Recuperado de <https://sunypress.edu/Books/E/Educating-for-Human-Rights-and-Global-Citizenship>
- Banks, J. A. (2008). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.18546/LRE.06.1.12>
- Banks, J. A. (2017). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Bascopé, M., & Cox, C. (2019). Educación para la ciudadanía global en América Latina: una revisión de la literatura. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(17), 9–26. <https://doi.org/10.14785/ralec.v10i17.1>
- Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. Asia Society. <https://doi.org/10.13140/2.1.3845.1529>
- Bolaños Motta, J. I. (2018). Aulas multiculturales y aulas de paz. Dos propuestas para un país en posconflicto. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 83–100. <https://doi.org/10.19053/01227238.8563>

- Bourn, D. (2020). *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429457352>
- Braun, H. (2005). Using student progress to evaluate teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(1), 1–20. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICVAM.pdf>
- Cajiao, F. (2012). *Educación y desarrollo humano*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Calderón Leyton, E. (2023). Educación para la paz: Reflexiones desde la literacidad crítica. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(18).
<https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0219>
- Calics-Salcedo, L. P. (2023). Políticas públicas educativas en el marco del sistema educativo colombiano: Una reflexión desde su fundamento teórico. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 10(1), 16–22.
<https://doi.org/10.36955/RIULCB.2023v10n1.002>
- Camargo-Urrego, J., & Rodríguez, C. (2022). Competencias científicas en los currículos de Ciencias Naturales: estudio comparativo entre Brasil, Chile y Colombia. *Praxis & Saber*, 13(34), 1–25. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://www.redalyc.org/journal/4772/477275069002/>
- Cely Tovar, A. M., Vargas Sánchez, A. D., & Pedraza Córdoba, J. (2023). Prácticas y desafíos de la educación para la ciudadanía global: una revisión de literatura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (70), 297–332. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n70a11>
- Cely Tovar, A. M., Vargas Sánchez, A. D., & Pedraza Córdoba, J. (2023). *Prácticas y desafíos de la educación para la ciudadanía global: una revisión de literatura*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (70), 297–332. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n70a11>
- Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional.

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial* (41.214).

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Deardorff, D. K. (2013). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications.

https://ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Informe Delors)*. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Departamento Nacional de Planeación de Colombia. (2022). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia potencia mundial de la vida*.

<https://www.dnp.gov.co/programas/PND/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo-2022-2026.aspx>

De Poorter, J., & Aguilar-Forero, N. (2021). The emergence of global citizenship education in Colombia. *Policy Futures in Education*, 19(6), 705–722. SAGE.

https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1574558?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Dimaté, A. L. (2018). La política educativa en Colombia: Coalición y cambio. En *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*. <https://es.scribd.com/document/566600451/La-Politica-Educativa-en-Colombia-Coalicion-y-Cambio>

Escobar Domínguez, M. G. (2024). Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 301–326.

<https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.10>

- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
<https://dpp2017blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Friese, S. (2022). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Sage Research Methods.
<https://doi.org/10.4135/9781529799590>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin Press.
<https://doi.org/10.4135/9781452219554>
- García Beltrán, E. (2024). Competencia global a lo largo de los años y sus desafíos educativos hoy. *Revista de Políticas Supranacionales de Educación*, 19, 3–18.
<https://udimundus.udima.es/bitstream/handle/20.500.12226/2164/65713.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Botero, J., Botero Restrepo, M. A., Reyes-Galeano, C. C., & González-Plasencia, Y. (2025). Intercultural communicative competence: current trends and critical dimensions. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 255–276. <https://doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.10>
- García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2021). Inclusion of sustainable development goals in higher education: A systematic mapping. *Sustainability*, 13(3), 1230.
<https://doi.org/10.3390/su13031230>
- Guerra-Sua, Á. M. (2019). Challenges for peacebuilding and citizenship learning in Colombia. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(3), 239–256.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.cpcl>
- Guzmán Duque, A. P., Oliveros Contreras, D., & Mendoza García, E. M. (2019). Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior.

SIGNOS - Investigación En Sistemas de Gestión, 11(2), 99–117.

<https://doi.org/10.15332/24631140.5080>

Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=567312>

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill. Recuperado de:

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hurtado-Torres, L., Barragán-Díaz, M., Castellón-Valdez, P., & Fontecha-Fontecha, J. (2025).

Estrategias para la formación en ciudadanías en Iberoamérica: una revisión sistematizada. *Revista Iberoamericana de Políticas Educativas*, 18(1), 25–54.

<https://doi.org/10.6018/rie.564101>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2021). *Pruebas SABER 11°: Manual del examen*. <https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber11>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2023). *Informe Nacional de Resultados SABER 11 2023*. <https://www.icfes.gov.co>

Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 627-663. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001609>

Loaiza Zuluaga, Y. E., & Osorio, L. D. (2018). El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Institución Educativa de Pereira –

Risaralda. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16), 1–24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457901009>

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós Educador (Vol. 124).

Recuperado de: <https://archive.org/details/mc-laren-p-pedagogia-critica-y-cultura-depredadora/McLaren%2CP-%20Pedagogia%20critica%20y%20cultura%20depredadora>

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications. Recuperado de: <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf>

Montaña Contreras, D., & López Guio, A. A. (2021). Competencias ciudadanas y sus políticas educativas en Hispanoamérica y Colombia. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(1), <https://doi.org/10.19053/22158391.13316>

Muñoz Martínez, M. (2020). Políticas educativas e incorporación de las TIC en la educación superior mexicana. *Revista Digital Universitaria*, 21(6), 45–60. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.6.13>

Mendoza de Gómez, B., & Villarreal Torres, M. J. (2021). Internacionalización del currículo para la formación de competencias globales. *Red de Investigación Educativa*, 13(2), 65–78. Recuperado de: <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3309/2055>

Merryfield, M. M. (2008). Scaffolding social studies for global awareness. *Social Education*, 72(7), 363–366. Recuperado de: https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_7207363.pdf

Ortiz-Torres, M. J. (2021). Alcance de la política de educación ambiental colombiana frente a la Agenda 2030. *Educación y Educadores*, 24(3), e2434. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.3.4>

OCDE — Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Marco de la competencia global de PISA 2018 / Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OCDE Publishing.

<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

OCDE — Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *PISA 2018 results*.

OCDE Publishing. Recuperado de: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en.html

OCDE. (2025). *Desbloquear una enseñanza de alta calidad*. OCDE Publishing.

<https://doi.org/10.1787/f5b82176-en>

Ortega-Ruipérez, B., & Martínez-Bello, V. E. (2023). Critical intercultural education in early childhood: A scoping review. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1693–1706.

<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01483-2>

Ortiz-Torres, M. J. (2021). *Alcance de la política de educación ambiental colombiana frente a la Agenda 2030*. *Educación y Educadores*, 24(3), e2434.

<https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.3.4>

Osler, A., & Starkey, H. (2018). Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. *Educational Review*, 70(1), 31–40.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388616>

Padilla, A., & Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219–251.

<https://doi.org/10.17227/01203916.71RCE219.251>

- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). Teaching for sustainable futures in global citizenship education: A critical perspective. *Teaching Education*, 31(2), 126–140. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1559793>
- Pita Torres, B. A. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 85–98. <https://doi.org/10.22518/jour.ccs/2020.2a06>
- Rentería-Vera, J. A., Hincapié-Montoya, E. M., Rodríguez-Caro, Y. J., Vélez-Castañeda, C. K., Osorio-Vélez, B. E., & Durango-Marín, J. A. (2022). Competencia global para el desarrollo sostenible: una oportunidad para la educación superior. *Entramado*, 18(1), <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7641>
- Reimers, F., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016). *Teaching and learning for the twenty-first century: Educational goals, policies, and curricula from six nations*. Harvard Education Press. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED568784>
- Ríos-Cabrera, P., & Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: Lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199–213. Recuperado de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2828/3833>
- Ríos Díaz, A. M., Romero Díaz, C. H., Novikova, O. A., Zapata-Molina, C., & Castaño Giraldo, N. E. (2020). Aprendizaje compartido: enfoque didáctico basado en entornos sociotécnicos colaborativos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Espacios*, 41(29). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5343/534376198006/>
- Ruiz, G. R. (2024). Cuestiones conceptuales sobre el derecho a la educación: implicancias para América Latina. *Tramas y Redes*, (6), 29–46. <https://doi.org/10.54871/c14c600b>

- Ruiz, N., & Gallagher, M. (2025). Rural education imaginaries in digital education policy: an analysis of CONPES 3988 in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 113, 103222. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103222>
- Sanabria Pulido, P. (2024). *El análisis de las políticas públicas en Colombia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Recuperado de:
<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/8850>
- Sánchez Jaramillo, C. E. (2019). La política pública de educación en Colombia: Una deuda sin saldar. *Universidad.edu.co*. Recuperado de: <https://www.universidad.edu.co/la-politica-publica-de-educacion-en-colombia-una-deuda-sin-saldar-cesar-sanchez-julio-19/>
- Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). (2015). *Normas de competencia laboral*.
<https://www.sena.edu.co/es-co/empresarios/normascompetencias/Paginas/default.aspx>
- Spring, J. (2015). *Globalization and educational rights: An intercivilizational analysis*. Routledge.
- Suárez-Orozco, M. (2020). Migration, displacement, and education: Building bridges not walls. *Harvard Educational Review*, 90(3), 325–347. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-90.3.325>
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Grupo Anaya. Recuperado de:
<https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/Nuevo%20pacto.pdf>
- Taylor, L. (2021). Education for global citizenship and sustainable development: Teachers' perspectives and practices. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(2), 87–104. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.2.03>
- Torres, C. A. (2017). Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 55–78.
<https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18771>

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París, UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Varas, D., Santana, M., Nussbaum, M., Claro, S., & Imbarack, P. (2023). Teachers' strategies and challenges in teaching 21st century skills: Little common understanding. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101289. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101289>

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/106905310/Artikel_Yustinus_Calvin_Gai_Mali-libre.pdf?1698189983=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Book_Review_Case_Study_Research_and_Ap.pdf&Expires=1764296179&Signature=U~tGjNqmGPuEcKoL1vRQ6K2e5GFWxMaB9iY-fO3aNu6mgLtjEJ9f6rxHPbQdDeaAWxEij21ecnjdc-48MAa54DziiqGxBvI9QgcizwWpC93bK85SoycLpdxkZW2YRQvBUst4e6mzFx-INYkyxYZW2mdVgZ2VSSUXkzOWITRkuCCKF2N3R~7Vx227RMmLtU~6lXavj6srw~zxJL4bn5sHrz9mCKepNgHEbGv65sYs-rvp9A4saCoYSsHaLiTjI7U8ZOhm-Lpleeto69J-xM6ycK8c~fsSiKD-LoQosc53Jv3R-9hloqTUB4mCpWIyLWoVlrmsFogKE78PsSMXubkRXA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Anexos

Los anexos completos y bases de datos se encuentran disponibles en la carpeta digital del proyecto, accesible en el siguiente enlace: [01_Datos_y_Matrices/RAE_Matrices_completas.xlsx](#).

Anexo A. Diagrama PRISMA — Flujo de selección de documentos

Nota aclaratoria: El diagrama PRISMA completo y su explicación detallada se presentan en el cuerpo del documento principal (ver Figura 1).

Este anexo resume las fases del proceso de búsqueda y selección aplicadas tanto a la literatura académica (artículos, tesis, investigaciones) como a la literatura gris (políticas públicas, informes institucionales, documentos oficiales), siguiendo el protocolo PRISMA.

Fase	Descripción	Resultado
Identificación	Registros localizados en bases de datos Scopus, Web of Science, Google Scholar, Redalyc, y fuentes de literatura gris (MEN, OCDE, CONPES, Plan Decenal de Educación).	1 053 documentos
Cribado	Eliminación de duplicados y revisión de títulos y resúmenes según criterios de inclusión y exclusión.	189 documentos
Elegibilidad	Revisión a texto completo aplicando criterios de calidad (CRAAP, CASP, AACODS).	68 documentos
Inclusión	Estudios finales que cumplen todos los criterios establecidos.	57 documentos incluidos

Criterios de inclusión: 2015–2025; textos en español o inglés; centrados en la política educativa colombiana y la competencia global.

Criterios de exclusión: estudios previos a 2015; documentos sin relación con competencia global u ODS; ajenos al contexto colombiano.

Las figuras analíticas (PRISMA y redes semánticas) se presentan en el cuerpo del texto: ver Fig. 1, Fig. 8, Fig. 9 y Fig. 10.

Anexo B. Listado resumido de los estudios incluidos

N°	Tipo de literatura	Autor / Entidad	Año	Tipo de documento	Tema central	Nivel educativo	Relación con la Competencia Global / ODS
1	Académica	González E. & Álvarez C.	2020	Artículo	Currículo y competencias globales	Básica	Vincula currículo nacional con ODS 4 y competencia global.
2	Académica	Pérez M. J.	2019	Tesis de maestría	Formación docente y competencias globales	Superior	Propone lineamientos para integrar competencia global en formación docente.
3	Gris	MEN	2018	Política pública	Lineamientos de calidad educativa	General	Incluye competencia global en Agenda 2030.
4	Gris	OCDE	2019	Informe internacional	PISA y competencias globales	Media	Evalúa preparación de estudiantes

							colombianos frente a estándares globales.
5	Académica	Zambrano Leal A.	2021	Artículo	Educación y ciudadanía global	Básica	Relaciona competencia global con educación para la paz.
...
57	Gris	CONPES 3981	2020	Documento oficial	Política de desarrollo humano sostenible	General	Integra educación de calidad y sostenibilidad global.

La tabla muestra un extracto representativo; los 57 registros completos se encuentran en el anexo digital.

Anexo C. Matriz de extracción de datos — Ejemplo

Nota aclaratoria:

La matriz completa de extracción de datos se encuentra en la carpeta

“01_Datos_y_Matrices/RAE_Matriz_extraccion_completa.xlsx”.

A continuación se presentan ejemplos representativos.

N°	Autor / Entidad	Año	Tipo de documento	Tipo de literatura	Nivel educativo	Competencia global tratada	Relación con ODS	Principales hallazgos	Alcances	Limitaciones	Recomendaciones
1	OCDE	2018	Informe técnico (PISA)	Gris	Media	Competencia global en evaluaciones internacionales	ODS 4	Detecta brechas de desempeño en habilidades globales.	Evidencia comparativa internacional.	Contexto cultural no alineado con currículo nacional.	Integrar formación global en estándares nacionales.

2	ME N	2 0 1 9	Docu mento de políti ca públi ca	Gris	Gen eral	Compe tencias ciudad anas y globale s	OD S 4 y 10	Recon oce compe tencia global como meta transv ersal.	Integr a enfoq ue global en metas educat ivas.	Falta de indica dores de medic ión.	Diseñar instrume ntos nacional es de evaluaci ón.
3	Pére z M. J.	2 0 2 0	Tesis de maes tría	Acad émica	Super ior	Forma ción docent e y compet encias globale s	OD S 4.7	Baja incorp oración en forma ción inicial docent e.	Model o format ivo basad o en ODS y ciudad anía global .	Muest ra limita da.	Incluir compe tencia global en program as pedagógi cos.
4	Zam bran o Leal A.	2 0 2 1	Artícu lo cientí fico	Acad émica	Bási ca	Ciudad anía global y educac ión intercu ltural	OD S 16	Relaci ona educa ción para la paz con compe tencia global .	Ampli a marco concep tual.	No analiza polític a públic a.	Articular educació n para la paz con políticas globales.
5	CO NPE S 3981	2 0 2 0	Docu mento oficia l	Gris	Gen eral	Polític a de desarro llo human o sosteni ble	OD S 4 y 17	Incluye educa ción como eje estraté gico.	Fortale ce visión global en planea ción nacion al.	No define estrateg ias educat ivas.	Incluir lineamie ntos pedagógi cos sobre compe tencia global.

Anexo D. (resumen de códigos y ejemplos)

Categoría	Subcategorías / Códigos	Definición	Ejemplo de cita codificada
Competencia Global	Habilidades interculturales, pensamiento crítico, empatía global	Dimensión educativa que permite comprender y actuar frente a problemas globales.	“El desarrollo de competencias globales implica reconocer la interdependencia mundial y la diversidad cultural.”
Política Pública Educativa	Normatividad, alineación ODS, currículo nacional	Acciones estatales para mejorar la calidad educativa en clave global.	“La política educativa colombiana retoma la Agenda 2030 como referente de mejora.”
Calidad Educativa	Evaluación, indicadores, formación docente	Relación entre competencia global y calidad educativa.	“La evaluación de competencias globales se vincula con procesos de calidad educativa.”
ODS y Sostenibilidad	Educación para el desarrollo sostenible	Integración de ODS 4 y 17 en el contexto educativo colombiano.	“La educación debe orientarse a cumplir los ODS mediante currículos inclusivos.”

Anexo E. Estrategia de búsqueda y operadores booleanos

Nota aclaratoria: La siguiente tabla sintetiza las estrategias de búsqueda realizadas en distintas bases de datos y repositorios digitales, detallando los operadores booleanos, filtros aplicados (2018–2025) y resultados obtenidos.

Base de datos	Operador booleano	Registros identificados	Registros seleccionados	Documentos relevantes / observaciones
Redalyc	competencia global AND "política educativa" AND Colombia NOT "educación superior"	8	4	2 – No aplica.
	"competencia global" AND currículo AND Colombia NOT "educación superior"	22	5	0 – Excluidos.
	"ciudadanía global" AND "educación básica" AND Colombia"	61	38	18 – <i>Competencias científicas en los currículos...</i>
	globalización AND "política educativa" AND Colombia	2 247	729	301 – <i>Trayectoria, prácticas y aportes...</i>

	("ODS" OR "objetivos de desarrollo sostenible") AND "competencias" AND Colombia AND "educación media"	90	84	36 – <i>Hacia la construcción de indicadores...</i>
Scopus	("global citizenship" AND Colombia) AND ("curriculum" OR "English") AND NOT "higher education")	3	3	3 – <i>Elite global citizenship...</i>
	("global competence" OR "citizenship education") AND curriculum AND Colombia AND NOT "higher education")	10	7	3 – <i>Challenges for peacebuilding...</i>
	("educación intercultural" OR "educación para el desarrollo sostenible")	6 832	6 832	4 379 – <i>Interculturalidad crítica...</i>
ScienceDirect	("global competence" AND curriculum AND Colombia AND "school education")	3	3	0 – No relevantes.
	("social-emotional" OR "21st century skills") AND Colombia AND school AND program	247	176	0 – No pertinentes.
Google Scholar	("competencia global" OR "ciudadanía global") AND ("política educativa" OR "currículo") AND Colombia AND "ODS"	871	243	171 – Algunos no pertinentes (por ej., psicología, turismo).

Estas estrategias fueron ajustadas de acuerdo con los criterios del estudio (2018–2025) y validadas mediante comparación cruzada entre bases de datos. El detalle completo de búsquedas y capturas se encuentra en la carpeta.

Anexo F. Matriz CRAAP — Criterios y ejemplo de aplicación

Criterio	Descripción	Pérez M. J. (2020)	Zambrano Leal A. (2021)	Guerrero Farías M. L. (2023)	Aguilar-Forero et al. (2024)
Currency	Actualidad y vigencia de la fuente.	2020 – dentro del rango temporal.	2021 – actual y pertinente.	2023 – caso reciente en Bogotá.	2024 – innovación curricular reciente.
Relevance	Pertinencia frente a la pregunta de investigación.	Alta: formación docente.	Muy alta: educación para la paz.	Alta: tensiones entre formación global y desigualdad.	Alta: currículo GCED colombiano.
Authority	Credibilidad del autor y la fuente.	Tesis de posgrado – universitaria.	Revista Magisterio.	Revista indexada internacional.	Revista científica – autores universitarios.
Accuracy	Evidencia y coherencia teórica.	Basada en la UNESCO y la OCDE.	Fundamento en educación crítica.	Estudio empírico con entrevistas.	Análisis documental riguroso.
Purpose	Intención del autor y sesgo.	Fines académicos.	Reflexión pedagógica.	Análisis crítico de desigualdad educativa.	Propuesta curricular innovadora.
¿Cumple criterios?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Observaciones	Relevante para formación docente.	Aporta enfoque ético.	Contextualiza a desigualdad y GC.	Fortalece currículo en ciencias sociales.	
----------------------	-----------------------------------	-----------------------	-----------------------------------	---	--

Valoración final: Todas las fuentes cumplen con los criterios CRAAP y fueron incluidas en la revisión sistemática.