

# ¿QUÉ DICEN LAS INVESTIGACIONES SOBRE PROFESORADO Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL? UNA REVISIÓN DE LITERATURA

## WHAT DOES RESEARCH ON TEACHERS AND GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION SAY? A LITERATURE REVIEW

*Isaac Calvo Gallardo*  
*Docente, Universidad Alberto Hurtado*  
*Magíster en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales*  
*Santiago, Chile*

[isaac.calvo@ug.uchile.cl](mailto:isaac.calvo@ug.uchile.cl)  
ORCID: [0000-0002-0647-937X](https://orcid.org/0000-0002-0647-937X)

**Resumen:** El presente artículo da cuenta de una revisión de alcance o scoping review (Arksey y O'Malley, 2005) sobre los focos temáticos, metodologías, enfoques teóricos y resultados de investigaciones empíricas sobre Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y el profesorado. Para dicho efecto se consideraron 29 artículos de "acceso abierto" de las bases de datos consultadas que cumplieran con los criterios de inclusión determinados para el estudio, los que fueron examinados considerando estadística descriptiva y análisis de contenido. Los principales resultados permiten proponer cinco tipos de estudios en función de las muestras de sus participantes (profesores en ejercicio, profesores en formación, diversos actores educativos entre ellos los docentes, formadores de docentes y profesores expertos). También es posible notar una tendencia en los focos temáticos a centrarse en la comprensión, percepción y significación de la ECG por parte de los docentes, con menos estudios que indaguen sobre prácticas de enseñanza y aplicación de dicho enfoque. Además, se identifica una tendencia metodológica que privilegia el paradigma cualitativo y el diseño de estudio de caso. Se concluye que la categoría conceptual de ECG no genera un amplio consenso entre los docentes investigados, exteriorizando críticas respecto a la mirada occidental y universalista que propone.

**Palabras claves:** educación ciudadana, profesorado, ciudadanía global, ciudadanía mundial.

**Resumo:** Este artigo relata uma scoping review (Arksey e O'Malley, 2005) dos focos temáticos, metodologias, abordagens teóricas e resultados da investigação empírica sobre educação para a cidadania global (ECG) e professores. Para o efeito, foram considerados 29 artigos "open access" das bases de dados consultadas que cumpriram os critérios de inclusão determinados para o estudo, os quais foram examinados com

**Fecha recepción:** 27 de octubre de 2023

**Fecha aceptación:** 04 de enero de 2024

**DOI:** 10.5354/2735-7279.2024.72162



recurso à estatística descritiva e à análise de conteúdo. Os principais resultados permitem-nos propor cinco tipos de estudos de acordo com as amostras dos seus participantes (professores em exercício, professores em formação, vários atores educativos incluindo professores, formadores de professores e professores especialistas). É também possível notar uma tendência na temática para se centrar na compreensão, percepção e significado da ECG por parte dos professores, com menos estudos a investigar as práticas de ensino e a aplicação desta abordagem. Além disso, identifica-se uma tendência metodológica que privilegia o paradigma qualitativo e o desenho de estudo de caso. Conclui-se que a categoria conceitual da ECG não gera um consenso amplo entre os professores investigados, externalizando críticas quanto à visão ocidental e universalista que propõe.

**Palavras-chave:** educação para a cidadania, professores, cidadania global, cidadania mundial.

**Abstract:** This article reports on a scoping review (Arksey and O'Malley, 2005) of the thematic focuses, methodologies, theoretical approaches and results of empirical research on global citizenship education (GCE) and teachers. For this purpose, 29 "open access" articles were considered from the databases consulted that met the inclusion criteria determined for the study, which were examined using descriptive statistics and content analysis. The main results allow us to propose five types of studies according to the samples of their participants (practicing teachers, teachers in training, various educational actors including teachers, teacher trainers and expert teachers). It is also possible to note a tendency in the thematic to focus on teachers' understanding, perception and significance of GCE, with fewer studies investigating teaching practices and application of this approach. In addition, a methodological tendency is identified that privileges the qualitative paradigm and the case study design. It is concluded that the conceptual category of GCE does not generate a broad consensus among the teachers investigated, externalizing criticisms regarding the Western and universalist view that it proposes.

**Key words:** citizenship education, teachers, global citizenship, world citizenship.

## INTRODUCCIÓN

En el actual contexto hiperglobalizado se presenta la necesidad de actualizar y contextualizar una formación ciudadana que dé respuesta a nuevos problemas mundiales. Las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales requieren nuevas habilidades y/o competencias para que la ciudadanía contemporánea pueda emitir juicios críticos frente a los fenómenos contingentes a escala local y/o global. Respecto a estos desafíos, diversas instituciones internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de Estados Americanos (OEA) han posicionado a la educación ciudadana como una instancia formativa clave para abordar las problemáticas propias de sociedades globalizadas (Espínola, 2005; Osler y Starkey, 2005).

Ahora bien, en 2015 la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, que representa un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, posicionando 17 objetivos y 169 metas que los estados miembros de la ONU se comprometen a alcanzar para dicho año. Específicamente el objetivo 4 de dicho documento se vincula con garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, para que todos los estudiantes accedan a los conocimientos básicos para promover el desarrollo sostenible, entre ellos la educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2020).

La ciudadanía mundial aparece como un concepto complejo y controvertido con múltiples interpretaciones, las que se refieren a una ciudadanía sin fronteras (Weale, 1991) o una ciudadanía más allá del estado-nación (Bellamy, 2000), mientras otras acepciones afirman que el cosmopolitismo es un término más inclusivo que la de ciudadanía mundial (Keck y Sikkink, 1998; Appiah, 2008). Incluso hay algunos que la nominan como ciudadanía planetaria para hacer hincapié en la conservación del planeta Tierra (Henderson e Ikea, 2004). Lo concreto es que la ciudadanía mundial no implica una vinculación o estatus legal, más bien se refiere al sentimiento de pertenencia a una comunidad amplia y a una humanidad común, promoviendo una mirada global que busca unir lo local con lo global. También dice relación con vincularse con los demás y el medioambiente desde valores universales como el respeto por la diversidad y el pluralismo (UNESCO, 2016).

Ahora bien, para desarrollar una educación coherente con este enfoque se espera que los planes de estudio de los países miembros incorporen contenidos y prácticas de enseñanza relacionadas con la educación para la ciudadanía mundial (ECM)<sup>1</sup>, la que tiene el objetivo de desarrollar en los estudiantes los valores, actitudes y comportamientos que constituyen la base de una ciudadanía mundial responsable y comprometida con la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2019). Asimismo, esta concepción de educación ciudadana dialoga con las denominadas “habilidades del siglo XXI” relativas a visualizarse como ciudadanos/as del mundo, trascendiendo más allá de concepciones de ciudadanía clásicas vinculadas y limitadas únicamente a los estados-nacionales, ya que se afirma que la ECG busca capacitar al estudiantado para que afronten y resuelvan retos mundiales y sean colaboradores proactivos de un mundo pacífico y tolerante (UNESCO, 2019).

Por otro lado, frente a esta mirada de la ECG surgen cuestionamientos que consideran dicho enfoque como “blando”, toda vez que no se hace cargo de las dimensiones política y crítica, así como de los discursos postcoloniales involucrados (Andreotti, 2006, 2010). Es por esto que se propone concebir a la ECG desde un enfoque más crítico y cuestionador de las estructuras dominantes de poder, que se focalice en la justicia social, diversidad y concientización de los problemas globales (Davies, 2006; Dill, 2013). En esta línea, Oxley y Morris (2013) plantean que las miradas críticas sobre la ECG tiende a promover una forma de contrahegemonía que busca deconstruir las

---

<sup>1</sup> En el presente artículo se utilizarán las siglas ECM (educación para la ciudadanía mundial) y ECG (educación para la ciudadanía global) de manera indistinta para apuntar a la misma categoría.

estructuras globales de opresión. Así, se propone una tipología amplia y extensiva de ECG que abarca al menos dos dimensiones: cosmopolita y de defensa. La primera abarca elementos de la ciudadanía global focalizados en lo político, moral, económico y cultural haciendo énfasis en las instituciones, derechos humanos, crecimiento económico y multiculturalismo. Como segunda subcategoría Oxley y Morris (2013) proponen la “defensa” centrada en lo social, crítico, medioambiental y espiritual donde se busca focalizarse en la comunidad global y grupos particulares, las estructuras de poder global y los derechos de las minorías, la protección del medioambiente, la fe, emociones y religiosidad desde un enfoque de justicia social global.

### ***Profesores y educación para la ciudadanía global.***

Cada cuatro años la UNESCO invita a sus estados miembros a informar sobre los progresos en la aplicación de la denominada *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales* de 1974 (en adelante *Recomendación 1974*). En su séptima consulta se aborda la situación de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial, la que expresa como resultado que el 95% de los países indicaron que la ECM se reflejan en sus sistemas educativos, principalmente en los planes de estudios, formación de docentes y evaluación de alumnos. Junto con esto, también se afirma que existe formación de docentes en ECM tanto inicial como continua, disponible en mayor medida para los profesores de educación primaria y secundaria, y en menor medida para los que se desarrollan en educación no formal. Asimismo, este informe plantea que se enseña a los docentes a utilizar enfoques globales e interdisciplinarios, como enfoques integrados, en los que la ECM se imparte en todo el plan de estudios. Sumado a esto, también se afirma que los docentes reciben formación para impartir la ECM en todos los aspectos del aprendizaje: conocimientos, competencias, valores, actitudes y comportamientos (UNESCO, 2023).

Como contrapunto, en 2015 la UNESCO preparó una encuesta global dirigida al profesorado, la que plantea resultados que matizan o directamente contradicen lo señalado anteriormente. Se indica, por ejemplo, que uno de cada cuatro docentes no se siente preparado para enseñar temas relacionados con el desarrollo sostenible o la ciudadanía mundial y la paz. En este mismo sentido, les acomoda más enseñar habilidades cognitivas relacionadas a la ECM que otras de tipo socioemocional o conductual. Pese a que están interesados en aprender sobre ECM, no existe un correlato con la enseñanza en la práctica de estos temas. En este mismo cariz, casi el 40% de los docentes tiene dificultades para evaluar la capacidad del estudiantado en torno a la ECM, y menos de un tercio tiene herramientas para realizar evaluación de temas interdisciplinarios (UNESCO, 2022).

A este respecto, existe una brecha significativa entre lo que señalan los estados miembros en la consulta a la recomendación 1974 en torno a las políticas educativas y la formación inicial y continua de docentes en torno a la ECM, y aquello que el profesorado afirma respecto a su preparación y herramientas para aplicar la enseñanza de la ECM. Resulta entonces relevante explorar en las investigaciones empíricas que aborden a

docentes y la educación para la ciudadanía global, lo que podría aportar a entender la relación entre los documentos curriculares sobre ECG y las prácticas de enseñanza investigadas, comprender la manera en la que el profesorado significa la ECG en el contexto de los aprendizajes disciplinares, así como fortalecer el diagnóstico que plantea la literatura del campo. A este respecto el presente escrito tiene por propósito identificar y caracterizar los focos temáticos, metodologías, enfoques teóricos y resultados que reportan las últimas investigaciones en torno a educación ciudadana global y profesorado, así como plantear brechas o silencios en la literatura. Este propósito se refleja en las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la relación entre las investigaciones sobre ECG y su origen geográfico?
2. ¿Cuáles son los focos temáticos, metodologías, enfoques teóricos y resultados que reportan las últimas investigaciones en torno a ECG y el profesorado?
3. ¿Qué brechas o silencios se pueden identificar en el grupo de investigaciones revisadas?

## METODOLOGÍA

La presente revisión de literatura está generada a partir de las orientaciones del modelo de “scoping review” o revisión de alcance (Arksey y O’Malley, 2005). Uno de los propósitos de este tipo de revisión es identificar las lagunas en las investigaciones existentes, en temáticas ya estudiadas. Si bien existen múltiples revisiones sistemáticas en torno al concepto de educación para la ciudadanía global en los últimos años que declaran distintos enfoques metodológicos (Estellés, et. al., 2021; Opazo et. al., 2020; Pashby, et. al., 2021; Pedraja-Rejas, et. al., 2023; Yemini, et. al., 2019), éstas comparten la amplitud de la búsqueda al centrarse en la categoría de ECG. La revisión de alcance propuesta en este estudio profundiza en investigaciones sobre ECG y un acercamiento particular al profesorado (en ejercicio, en formación y formadores de docentes) como su grupo de estudio, para así identificar posibles lagunas o silencios temáticos.

Arksey y O’Malley (2005) proponen cinco etapas que permiten dotar de rigurosidad y transparencia al estudio propuesto, así como permitir la replicabilidad para la confiabilidad de los resultados. Las cinco etapas son: 1) formular las preguntas de investigación; 2) identificar estudios relevantes; 3) seleccionar estudios; 4) extraer datos; y 5) cotejar, resumir e informar los resultados en base a las preguntas formuladas. Estos elementos fueron la base para la estructura del presente estudio.

### ***Muestra y criterios de inclusión.***

La muestra utilizada en esta revisión es seleccionada, no probabilística e intencionada (Cardona, 2002). La búsqueda de la literatura se realizó durante el mes de mayo de 2023 en las bases de datos de WOS, Scopus y ERIC, utilizando el siguiente código de búsqueda en el formato All Fields: (“global citizenship education” OR “global education”) AND (teacher\* OR educator\* OR professor\*)

Como criterios de inclusión iniciales se consideró artículos disponibles entre los periodos 2019-2023. Se determinó este periodo de tiempo por conveniencia para poder dialogar y complementar los resultados de las revisiones sistemáticas anteriormente referidas y que fueron publicadas durante los últimos 5 años. Además de lo anterior, en el caso de WOS se escogió la categoría “Educational Research”, en SCOPUS se filtró por “Social Sciences” y en ERIC se activó la opción “Peer review only”.

Con el conjunto de artículos arrojados por la búsqueda, a partir de los criterios anteriores se realizó una revisión rápida de títulos y resúmenes de esta muestra utilizando la aplicación en línea *Rayyan* (<https://www.rayyan.ai>), para lo cual se consideraron criterios de inclusión secundarios como la presencia explícita del concepto “global citizenship education” en título o resumen; que la investigación tuviera un carácter empírico (con levantamiento de datos desde espacio investigado); que el foco de investigación fuera en docentes (podría ser otros actores incluyendo a docentes) y que el artículo estuviera escrito en idioma inglés o español.

### ***Extracción de datos y análisis.***

Tal como lo sugiere la propuesta de revisión de alcance (Arksey y O'Malley, 2005) se utilizó una ficha o matriz (planilla de cálculo) para vaciar los datos que se fueron extrayendo de los artículos revisados en relación a: propósito u objetivo, muestra, enfoque y diseño metodológico, enfoque teórico, instrumentos para recolectar datos, técnicas de análisis de datos y resultados.

Una vez terminada la matriz se procedieron a realizar dos tipos de análisis. Por un lado una estadística descriptiva centrada en la frecuencia de elementos expuestos (Cardona, 2002) y, por otro lado, un análisis temático de contenido de las investigaciones (Díaz, 2018). En el abordaje de los resultados de estos análisis se privilegió la descripción agregativa identificando grupos o conjuntos que dieran cuenta de tendencias generales, pero también se puso énfasis en elementos diferenciadores o divergentes que escaparan de dichas tendencias. Sin perjuicio de lo anterior, se tuvo especial cuidado en el abordaje de los resultados reportados por las investigaciones en el sentido que la gran mayoría son estudios de caso, por lo tanto no son extrapolables ni generalizables (Yin, 2018).

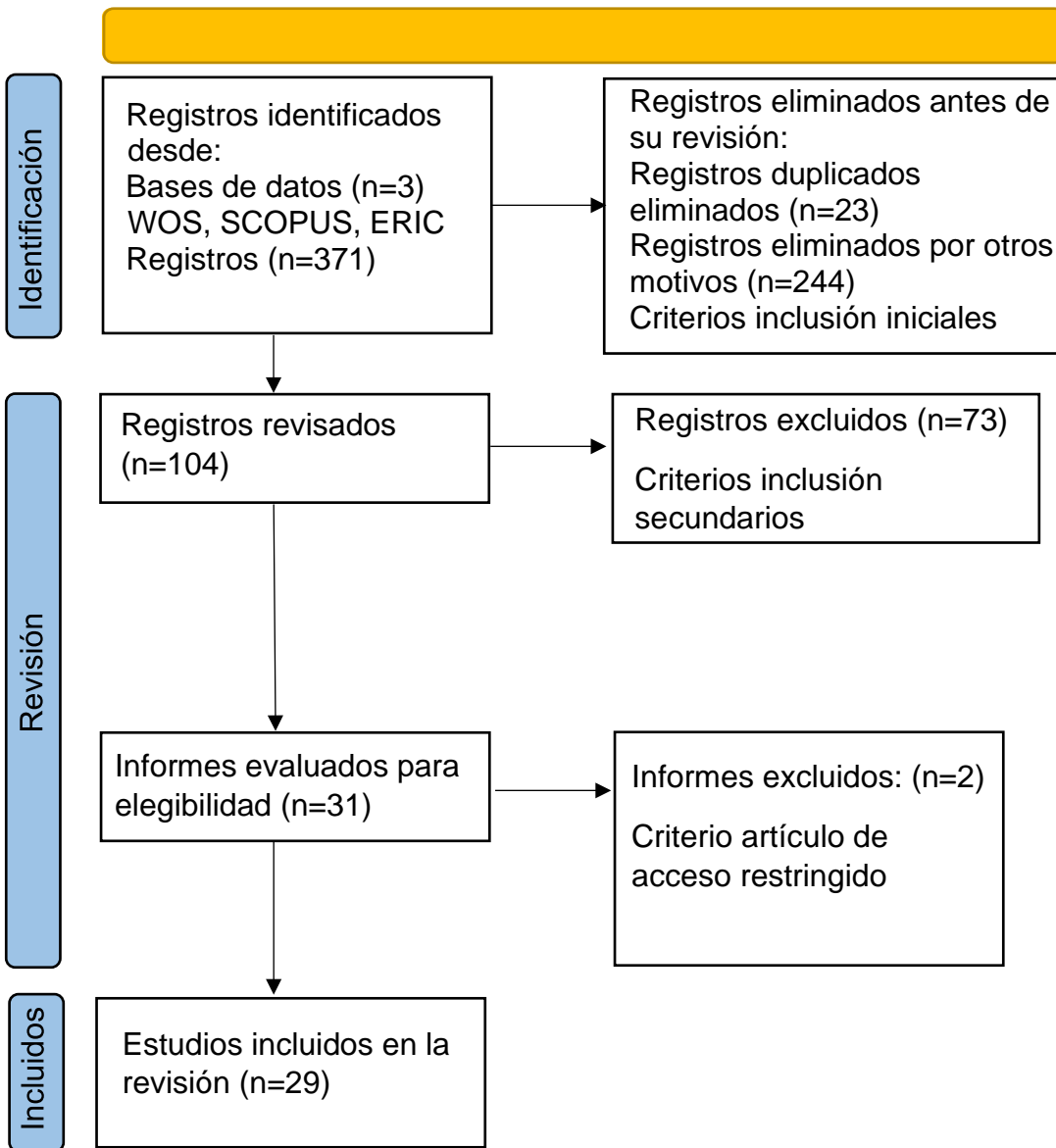
## **RESULTADOS**

La primera búsqueda usando las palabras claves, operadores booleano y formato descrito anteriormente arrojó 299 artículos, 45 capítulos de libro, 23 libros y cuatro artículos de revisión sistemática. Al aplicar los criterios de inclusión iniciales descritos en el apartado metodológico la búsqueda dio como resultado 127 artículos, restándose 23 duplicados, y quedando una muestra inicial de 104 artículos. La segunda ronda de criterios de inclusión en la revisión rápida utilizando la aplicación *Rayyan* permitió seleccionar 31 artículos, excluyéndose dos artículos de acceso restringido. La muestra

definitiva y consolidada fue de 29 artículos<sup>2</sup> pertenecientes a 22 revistas, 28 artículos en inglés y 1 en español. La figura 1 detalla el proceso de identificación, selección e inclusión de los artículos que componen la muestra final.

**Figura 1**

*Diagrama de flujo del proceso de identificación, selección e inclusión de artículos de la muestra.*



Fuente: Elaboración propia.

<sup>2</sup> Las referencias bibliográficas de estos artículos se encuentran listadas en el Anexo 1, al final del presente escrito.

### **Origen geográfico de las investigaciones sobre ECG y docentes.**

El análisis de los artículos de la muestra final reporta 30 países participantes de las 29 investigaciones empíricas. Solo el 10,3 % de estas incluye más de un país en la selección de datos, destacándose las investigaciones de Tarozzi y Mallon (2019) que considera profesores practicantes en Irlanda, Austria, República Checa e Italia, junto con el trabajo de Parmigiani et al., (2022) que abarca 15 países europeos, entre ellos algunos que no fueron considerados por el resto de las investigaciones como Polonia, Bélgica, Croacia, Francia, Grecia, Letonia, entre otros.

En rasgos generales, los países más considerados por las investigaciones revisadas son europeos con el 63,8% de participación, luego están las naciones asiáticas con el 25,5% y con cuotas de participación marginal aparecen países del continente americano y oceánico. Pese a esto, investigaciones realizadas en Estados Unidos y China figuran con una frecuencia de participación superior a la mayoría de los países asiáticos y europeos, siendo superados únicamente por investigaciones en España que se posiciona en el tope de la tabla 1, la que resume las frecuencias y países.

**Tabla 1**

*Países y frecuencia considerados en investigaciones empíricas*

PAÍS	Nº	PAÍS	Nº	PAÍS	Nº
ESPAÑA	5	OMÁN	1	LETONIA	1
EEUU	4	NUEVA ZELANDA	1	POLONIA	1
CHINA	4	ISRAEL	1	ESLOVAQUIA	1
ITALIA	3	BRASIL	1	SUECIA	1
IRLANDA	3	PORTUGAL	1	IRÁN	1
TURQUÍA	2	BÉLGICA	1	NEPAL	1
PAÍSES BAJOS	2	CROACIA	1	VIETNAM	1
NORUEGA	2	FRANCIA	1	COREA DEL SUR	1
FINLANDIA	2	ALEMANIA	1	AUSTRIA	1
REPUBLICA CHECA	2	GRECIA	1		

Fuente: Elaboración propia.

### **Resultados sobre objetos de investigación y focos de estudio.**

El análisis permitió identificar al menos cinco categorías emergentes de sujetos investigados y su respectiva frecuencia: profesores en ejercicio en espacios escolares (12), profesores en formación (7), diversos actores educativos incluyendo docentes en ejercicio en espacios escolares (5), profesorado formador de docentes (4) y expertos educacionales incluyendo formadores y profesores (1).

En la primera categoría es posible indicar que los focos de estudio se centran en analizar como el profesorado en ejercicio perciben la ciudadanía global (Goren et. al, 2019; Hong, 2022; Li, 2022; Saperstein, 2020; Shah y Brett, 2021), la pedagogía de la ciudadanía global (Christoff, 2021), como opinan y comprenden la educación para la ciudadanía global (Çolak, et. al, 2019; Coma-Roselló et. al., 2020) así como que experiencias, perspectivas y decisiones pedagógicas consideran relevantes respecto al



aprendizaje disciplinar (Moffa, 2020; Santamaría-Cárdaba, et. al., 2021; Al-Maamari, 2022).

Respecto a la segunda categoría identificamos siete investigaciones enfocadas específicamente en profesorado en formación<sup>3</sup> cuyos focos de estudio se relacionan con la manera en que comprenden, se interesan y aplican la ECG (Bruce et. al., 2019; Damiani, 2020; González-Valencia et. al., 2020), así como también el rol de la tecnología y la formación inicial en diálogo con este tipo de enfoque (Kopish y Marques, 2020; Lourenço, 2021). Es posible indicar que los focos de investigación son diversos en esta categoría, toda vez que sumado a lo anterior se presentan estudios que se interesan en las emociones en el aprendizaje de la ECG (O'Toole y O'Flaherty, 2022) así como las representaciones sociales de los futuros docentes respecto a esta temática (Pérez-Guilarte et. al, 2022).

Como tercera categoría consideramos cinco investigaciones que declaran una muestra con diversidad de actores educativos, en ellos docentes en ejercicio en espacios escolares. Los focos de estudio se relacionan con indagar -a propósito de la ECG- las percepciones de directivos, profesores y estudiantes (Duarte y Robinson-Jones, 2022), las necesidades de las escuelas (Hong, 2020), comprensión de profesores y directivos (Kasa, et. al., 2022), las vinculaciones del curriculum desde la mirada de docentes (Poursalim, et. al., 2020) y las experiencias de estudiantes, padres, profesores y administrativos (Woods y Kong, 2020).

La cuarta categoría incluye cuatro investigaciones que consideran como muestra a los formadores de docentes, cuyos focos de estudio se relacionan con analizar sus concepciones sobre la ECG (Elkorghli, 2021; Parmigiani, et. al., 2022; Trang, 2021) y la manera en que implementan contenidos, competencias y valores “globales” en formación de docentes (Tarozzi y Mallon, 2019).

Como una quinta categoría de investigación identificamos el trabajo de van Werven et. al. (2023) que considera dos rondas de levantamiento de información: en ambas se incluyen a profesorado experto y formador de docentes. Este estudio no se incluyó en la tercera categoría, ya que declara que su foco de estudio es la comprensión de la ECG de profesores experimentados y formadores de docentes con alta cualificación.

Ahora bien, frente a la presencia de estas cinco categorías en las muestras de las investigaciones analizadas es posible afirmar que existe un interés bastante claro sobre indagar en el papel de la docencia en la enseñanza de la ciudadanía global, toda vez que no solo se consideran las ideas del profesorado en ejercicio, sino también se focaliza en docentes en formación, a formadores de docentes y en otros actores educativos relevantes vinculados con la labor pedagógica. En este sentido, existe una multidimensionalidad al generar las investigaciones sobre esta temática, para lo cual se

---

<sup>3</sup> En algunos artículos revisados se usa el término en inglés “preservice teacher” que abrevian PST para referirse a profesores en formación.

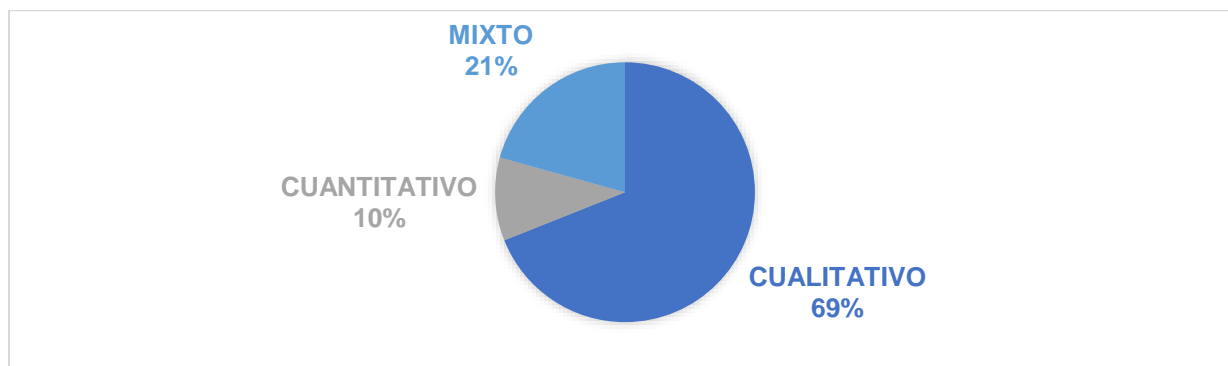
focaliza en al menos dos áreas principales: la escuela (docentes en ejercicio y actores educativos) y el espacio formativo académico (profesorado en formación, formadores de docentes y expertos educacionales). Junto con esto, los focos de estudio se concentran principalmente en indagar cómo los docentes en activo y en formación perciben, comprenden y se interesan por la ECG, y en menor medida se relacionan con la aplicación, experiencias y decisiones pedagógicas respecto a la ECG. A partir de esto, es posible pensar en la existencia de dificultades -metodológicas, teóricas o de acceso a los espacios educativos para realizar investigaciones sobre prácticas e implementaciones de la ECG, pensando en que la minoría de los estudios revisados abordan dicho foco.

### **Resultados sobre metodologías y diseños**

Sobre las aproximaciones metodológicas utilizadas por los estudios investigados podemos afirmar que la mayoría (69%) son cualitativos, y en menor medida algunos estudios se estructuran desde el enfoque mixto (21%) y cuantitativo (10%), lo que se expresa en el siguiente gráfico.

**Figura 2**

*Paradigmas metodológicos identificados en investigaciones revisadas*

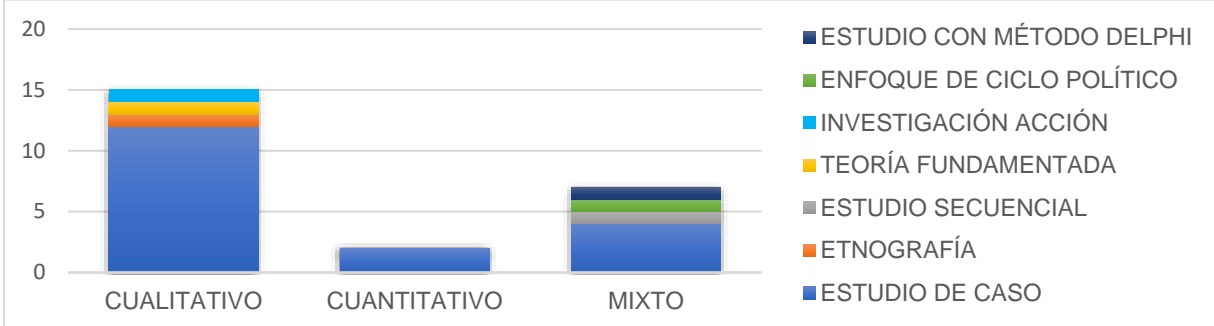


Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los diseños metodológicos reportados, identificamos que el 75% de los estudios declara al estudio de caso –en variantes múltiple y exploratorio- como enfoque orientador para la toma de decisiones metodológicas. En menor medida, y de manera casi anecdótica, aparecen otros diseños como la etnografía (4,2%), estudio secuencial QUAN-QUAL (4,2%), teoría fundamentada (4,2%), investigación-acción (4,2%), enfoque de ciclo político (4,2%) y estudio con método Delphi (4,2%). La Figura 3 presenta el detalle de los diseños y enfoques metodológicos declarados por las 29 investigaciones revisadas.

**Figura 3**

*Diseños y enfoques metodológicos identificados en investigaciones revisadas*



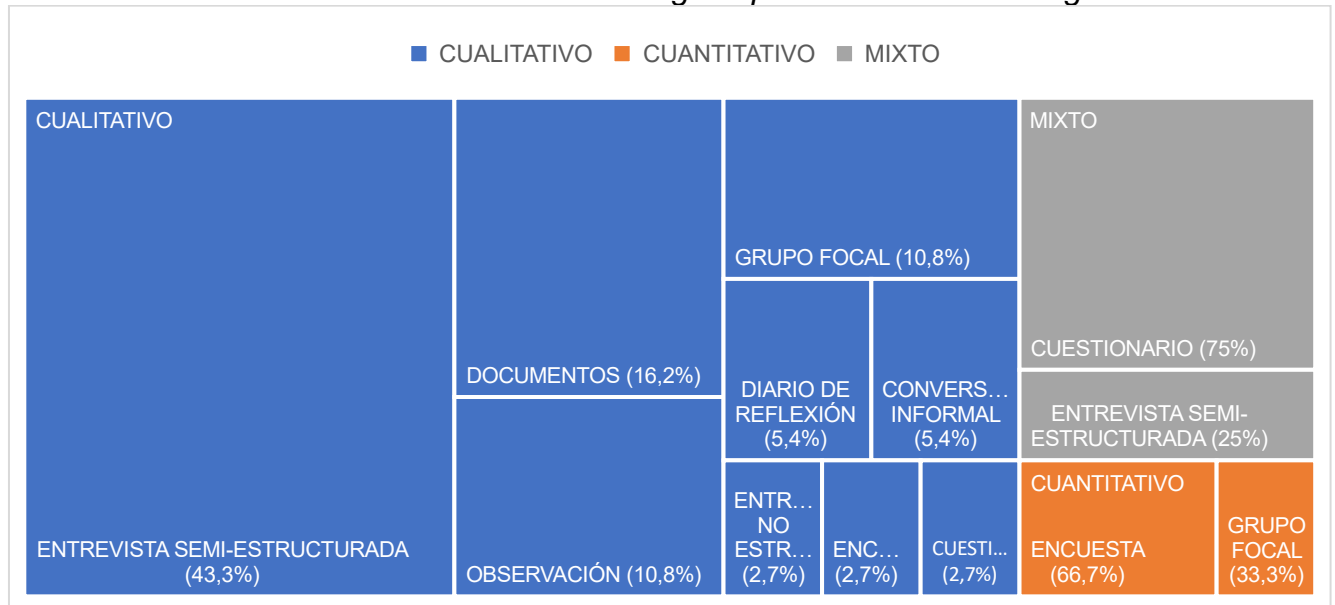
Fuente: Elaboración propia.

Sobre los instrumentos de levantamiento de información, del total de 29 investigaciones, el 43,8% se relacionan con la realización de una entrevista (semiestructurada o no estructurada) o una conversación informal, mientras el uso de grupos focales o de debate representan un 10,4% de los instrumentos reportados. El 20,8% de las técnicas para recolección de datos se refieren a la aplicación de algún cuestionario mezclando preguntas cerradas con algunas preguntas abiertas, y encuestas con preguntas cerradas con escala Likert. En menor medida aparecen otras técnicas, como la observación (8,3%), recolección de documentos (12,5%) y diarios de reflexión individual de los grupos investigados (4,2%).

La Figura 4 da cuenta de los instrumentos de levantamiento de información reportados por las investigaciones diferenciados por las aproximaciones metodológicas, por tanto los porcentajes se calcularon en consideración de estas últimas por separado.

**Figura 4**

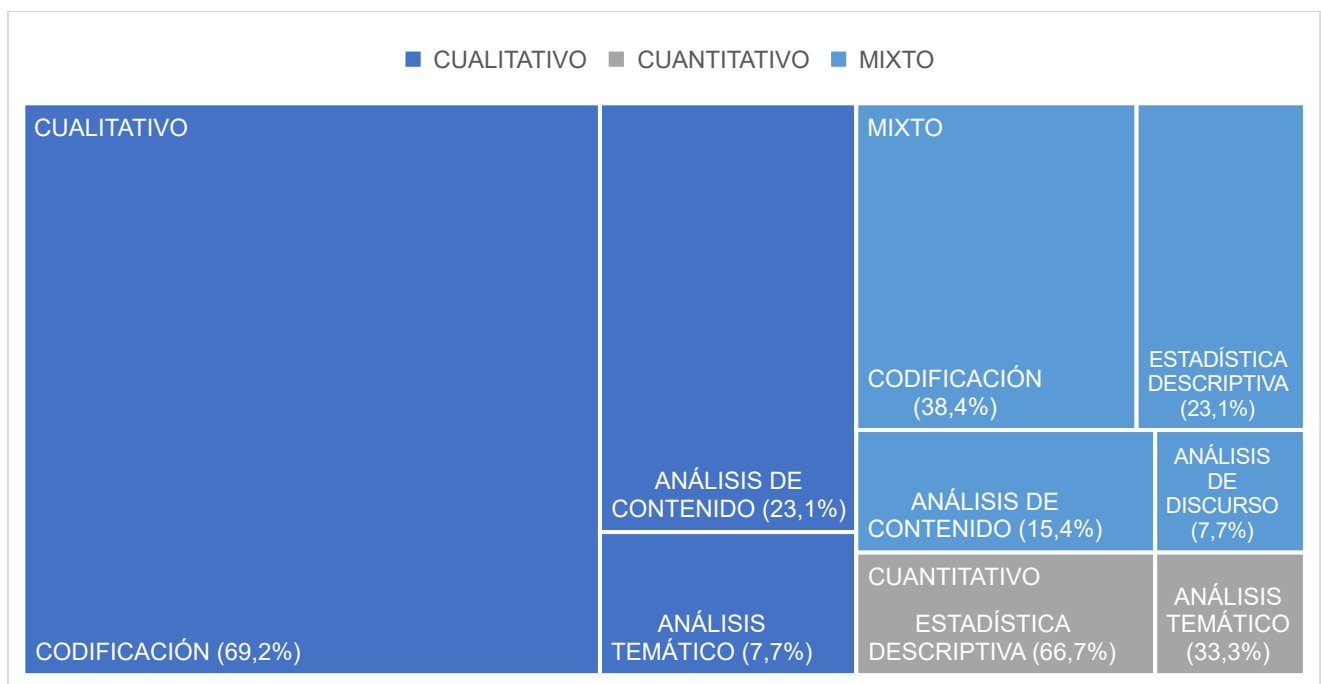
*Instrumentos de recolección de información según aproximación metodológica*



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las técnicas de análisis de la información, considerando el total de las investigaciones seleccionadas, el 54,8% de éstas corresponde a alguna variable de la codificación (axial, abierta, selectiva, temática) y la aplicación de la teoría fundamentada. También se reportan análisis de contenido (19%), análisis temático (7,1%) y análisis de discurso (2,4%). Asimismo, se declara el uso del análisis mediante estadística descriptiva (11,9%) y en menor medida el análisis inferencial (4,8%). La figura 5 representa estas proporciones diferenciadas por aproximación metodológica reportada en las investigaciones. En este sentido, al igual que el gráfico anterior, los porcentajes se calcularon considerando cada aproximación metodológica por separado.

**Figura 5**  
*Técnicas de análisis de datos reportadas según aproximación metodológica*



Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo anterior, es dable visualizar que los enfoques y diseños metodológicos son más bien tradicionales, con una minoría de estudios mixtos y nula presencia de métodos emergentes o no tradicionales como por ejemplo los basados en técnicas del arte o las narrativas. Asimismo, es visible que la investigación sobre ECG y docentes se está pensando principalmente desde lo cualitativo lo que resulta coherente con los focos temáticos relevados anteriormente, los que privilegian el levantamiento de información desde estrategias dialógicas -individuales y/o colectivas- así como observacionales. En este sentido, es notable la fuerte presencia de estudios cualitativos sobre la temática, lo que puede considerarse como una invitación a innovar metodológicamente en la investigación de la ECG y docentes en el sentido de aportar diversidad y novedad a un área con bastantes estudios reportados, con por ejemplo la

utilización de diseños mixtos que puedan ayudar a pensar en nuevos enfoques para indagar en esta temática.

### ***Sobre los enfoques teóricos declarados por las investigaciones***

En esta sección se busca presentar el enfoque teórico declarado por las investigaciones revisadas. En este sentido, se trata de dar cuenta de los posicionamientos explícitos que proponen los artículos más que describir en extenso los aportes teóricos presentes en sus marcos de referencia. Ahora bien, de los 29 artículos revisados, se identificaron nueve que no explicitan un posicionamiento pese a que realizan una revisión de aportes teóricos sobre ECG. Esto último de todas maneras fue rescatado en la revisión realizada. Además de esto, es importante señalar que los otros 20 estudios tienen varios referentes teóricos como parte de su enfoque, por lo tanto es posible que se repitan en las tendencias identificadas y descritas en los siguientes párrafos.

El primer referente teórico a mencionar es el enfoque de ECG propuesto por UNESCO (2014, 2015) el que es indicado como posicionamiento explícito por tres estudios (Al-Maamari, 2022; Pérez-Guilarte et al., 2022; Kim, 2019) y al menos mencionado por otras siete investigaciones revisadas (Goren et al., 2019; Hong, 2022; Lourenço, 2021; O'Toole, y O'Flaherty, 2023; Poursalim et al., 2020; Santamaría-Cárdaba et al., 2021; Shah y Brett, 2021). El abordaje conceptual de UNESCO (2014, 2015) se relaciona con lo que Andreotti (2006) denomina enfoque “blandos” o liberal, toda vez que propone una pertenencia a la humanidad en común, con foco en la interdependencia política, económica, social y cultural, e interconexión entre lo local, nacional y global. Sumado a esto, se proponen tres dimensiones para el ejercicio de la ciudadanía global: cognitivo, socio-emocional y conductual. En esta misma línea, es posible mencionar el enfoque de la OCDE (2018) - utilizado como posicionamiento en el estudio de Parmigiani, et al. (2022) - que apunta a la capacidad de analizar cuestiones locales, globales e interculturales, considerando las perspectivas y visiones del mundo, para de esta manera interactuar de manera apropiada y eficaz con personas de diferentes culturas para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.

El segundo enfoque teórico a relevar es Oxley y Morris (2013) que es declarada como posicionamiento explícito por cinco artículos (Al-Maamari, 2022; Christoff, 2021; González-Valencia et al, 2020; Moffa, 2020; Van Werven et al., 2023) y al menos es mencionada como referencia en otros seis casos (Goren et al, 2019; Hong, 2020; Hong, 2022; Lourenço, 2021; Shah y Brett, 2021; Trang, 2021). La tipología de Oxley y Morris (2013) representan un modelo extensivo de ECG que aborda una mirada cosmopolita de la ciudadanía global considerando elementos relativos a la política, moral, economía y cultura. Asimismo, propone una perspectiva de “defensa” en clave de ECG relativo a lo social, crítico, medio-ambiental y espiritual. Emerge como un enfoque teórico integral que va desde la mirada liberal de la ECG hasta los elementos más críticos, habiendo sido validado por otros estudios como Goren y Yemini (2017) desde el análisis empírico.

Otro enfoque teórico presente en las investigaciones revisadas es el crítico, que es sustentado a partir de los estudios de Andreotti (2006), Dill (2013), Pashby et al. (2020) y Yemini et al. (2019). De los 29 artículos revisados cinco de ellos plantean explícitamente este posicionamiento (Christoff, 2021; Duarte y Robinson-Jones, 2022; González-Valencia et al, 2020; Kasa et al., 2022; Trang, 2021) y otros ocho lo mencionan en sus referencias teóricas (Elkorghli, 2021; Goren et al, 2019; Hong, 2020; Hong, 2022; Li, 2022; Lourenço, 2021; Santamaría-Cárdaba et al., 2021; Van Werven et al., 2023). En el enfoque crítico propuesto se releva la ciudadanía global con miras a la justicia social, que actúe frente a las desigualdades mundiales, y que cuestione las estructuras de poder para buscar soluciones equitativas. En esta misma línea, podemos considerar aquellos estudios que consideran la propuesta de la organización OXFAM (2015) como posicionamiento teórico, el que se basa en la defensa de la justicia social, la equidad y el desarrollo sostenible a nivel local y mundial (Çolak et al., 2019; Hong, 2020; Poursalim et al., 2020).

En diálogo con lo anterior, la investigación de González-Valencia et al. (2020) adiciona como elemento teórico la pedagogía freireana, toda vez que es coherente con la idea de que para construir una sociedad más equitativa y justa, la educación debe enfocarse en reflexionar críticamente sobre el mundo y sus condiciones de opresión (Freire, 1970). Asimismo, el estudio de Coma-Roselló et al. (2020) - siguiendo a De la Calle et. al (2003), Alviar-Martin y Baildon (2016) y Kopish (2017) - plantea un enfoque teórico que entiende a la ECG como “una educación política orientada a la transformación de la realidad, desde un enfoque emocional y de justicia social” (p. 8), lo que resulta coherente con el enfoque crítico expuesto anteriormente.

Finalmente, el enfoque teórico postcolonial es explicitado por tres estudios (Elkorghli, 2021; Trang, 2021; Kim, 2019) y mencionado al menos por dos de las investigaciones revisadas (Bruce et al., 2019; Woods y Kong, 2020). Respecto a este posicionamiento teórico se proponen miradas que son críticas al concepto de ECG (Yemini et al, 2019) cuestionando los enfoques etnocéntricos, ahistóricos y paternalistas (Tarozzi y Torres, 2016 citado en Elkorghli, 2021) para descolonizar y reorientar la educación hacia procesos de reconocimiento, redistribución y representación (Fraser 1997, 2009). Asimismo, se propone un foco en la otredad desde las ideas del post-estructuralismo y post-colonialismo (Bruce et al., 2019).

### ***Sobre resultados reportados en las investigaciones***

Sobre las investigaciones de profesores en ejercicio en espacios escolares, algunas reportan que los docentes conciben la ECG desde una noción amplia y perspectiva cosmopolita, centrada en la humanidad común, y, por lo tanto, los ciudadanos globales son individuos que tienen conciencia del mundo (Al-Maamari, 2022; Christoff, 2021; Çolak, et al., 2019). En este mismo sentido, el profesorado considera que trabajar con la ECG requiere un modelo educativo integral que aborde la responsabilidad social y participación activa (Coma-Roselló, et al., 2020). Los estudios apuntan que los docentes investigados requieren formación metodológica y didáctica respecto a la ECG, haciendo

hincapié en las oportunidades que las instituciones educativas debían proveer (Shah y Brett, 2021; Saperstein, 2020). Esto último es posible de relacionar con los resultados de la investigación de Santamaría-Cárdaba y otros (2021) que demuestra que docentes en Matemáticas tienden a no prestar atención a los contenidos de ECG desde su asignatura.

En esta misma categoría de investigaciones se destaca como cierto grupo de docentes relacionan los valores y habilidades de la ECG en convergencia con creencias cercanas culturalmente: virtudes cívicas socialistas (Li, 2022), confusionistas (Hong, 2022), judaicas y árabes (Goren, et al., 2019). Esto se contraponen con otros grupos que las concibe como una amenaza a la identidad nacional (Moffa, 2020), a los valores religiosos de una minoría judía (Goren, et al., 2019), al currículo escolar o como perspectivas neoliberales y occidentalocéntricas (Kim, 2019). A este respecto, es posible relevar la complejidad de la categoría de ECG que no está desprovista de tensiones ni carga cultural o geopolítica, toda vez que representa una mirada universalista -que considera la diversidad cultural- pero que en determinados contextos no es aceptada como tal. En otras palabras, las valoraciones diversas sobre ECG que manifiestan los docentes dan cuenta también de las tensiones culturales entre oriente y occidente, cuestionándose su verdadero carácter “global”.

Algunas de las investigaciones de profesorado en formación reportan que estos no están seguros respecto a la idea de la ciudadanía global, pero que de todas maneras la relacionan con convivencia armónica, deseo de igualdad en relaciones culturalmente diversas (Bruce et. al., 2019; Kopish y Marques, 2020), inclusión, respeto por la diversidad (Lourenço, 2021), y en menor medida cambio climático, desigualdades sociales, pobreza o cuestiones de género (Pérez-Guilarte, et al., 2022). Contradictoriamente algunas investigaciones reportan que el profesorado en formación manifiesta opiniones etnocéntricas, paternalistas, condescendientes con un “otro” (Bruce et. al., 2019) o lejanos a movilizarse por la justicia social (González-Valencia, et al., 2020). Una de las investigaciones manifiesta que en la formación de futuros docentes se les proporcionan conocimientos básicos disciplinares y pedagógicos que no están directamente relacionados con ECG, pero que se pueden aplicar en este enfoque (Damiani, 2020). Por otro lado, otra investigación de este grupo reporta que el profesorado en formación tienen dificultades para reconocer las estrategias mediante las cuales los docentes pueden formar en pensamiento crítico y ECG (Pérez-Guilarte, et al., 2022). Una investigación se destaca por tomar distancia respecto al foco temático anteriormente descrito, toda vez que se estudia el rol de las emociones en la ECG, reportando un número marginalmente mayor de emociones y estados afectivos negativos frente a la ECG en comparación con los positivos, y la mayoría de ellos relacionados con una conciencia y ética humanitaria que con concepciones propias de una formación profesional pedagógica (O’Toole y O’Flaherty, 2022).

Ciertos estudios que exploraron diversos actores educativos, incluyendo docentes en ejercicio en espacios escolares, dan cuenta de un predominio de orientación liberal hacia la ECG centrándose el respeto y exigencia de derechos políticos y posiciones morales pluralistas (Duarte y Robinson-Jones, 2022), así como de igualdad, democracia y sostenibilidad ecológica, teniendo menos atención los aspectos críticos, espirituales y

económicos (Kasa, et. al., 2022). Dos estudios que se realizan en China reportan resultados bastante específicos: identifican condiciones de restricción que pueden impedir la integración de la ECG en el sistema educativo (Hong, 2020) y conciben a la ECG como un ideal imaginado y no uno realista, que puede socavar la eficacia de las escuelas como proveedores de educación (Woods y Kong, 2020). Por otro lado, se destaca la investigación de Poursalim et al. (2020) que resulta en directrices prácticas en el plan de estudios de la educación para la ciudadanía mundial en las escuelas primarias, generando un modelo que puede utilizarse como marco conceptual para la educación ciudadana, basado en los conocimientos, comprensión y experiencia de la participación de la investigación entre los que se cuentan docentes en ejercicio. Asimismo, destaca el papel de los factores organizativos que desempeñan un papel inequívoco en la formulación de políticas y el desarrollo de un plan de estudios basada en ECG.

Sobre las investigaciones de formadores de docentes, estas reportan que estos comprenden la ECG vinculada al desarrollo de una competencia global basada en cooperación, inclusión, compromiso social y diálogo multicultural (Parmigiani, et. al., 2022), donde el apoyo estructural entre instituciones de educación superior, ONGs y profesorado en ejercicio es vital para la formación docente en ECG (Tarozzi y Mallon, 2019). Por otro lado, se identifican narrativas -tradicional, comprometida y basada en competencias globales- así como percepciones que tienden a matizar la comprensión de la ECG a partir de factores personales y contextuales (Tarozzi y Mallon, 2019; Trang, 2021). Por otro lado, una de las investigaciones plantea que la formación del profesorado está despolitizada y promueve una armonía política neoliberal imaginada (Elkorghli, 2021).

Finalmente, la única investigación de la categoría de expertos educacionales (van Werven, et. al., 2023) brinda resultados que dan cuenta de un amplio perfil docente con competencias fundacionales, de facilitación, diseño curricular y una definición de la ECG que se corresponde en mayor medida con una descripción de ciudadanía global moral y cultural. Los expertos fueron capaces de llegar a un consenso tanto sobre una definición de la ECG como sobre un conjunto de 24 competencias del profesorado para apoyar el aprendizaje escolar de forma eficaz en la ECG.

### ***Brechas y silencios identificados en las investigaciones revisadas***

En primer lugar, respecto a los focos temáticos de las investigaciones sobre docentes en ejercicio podemos identificar como lagunas o brechas aquellas que se relacionan con la práctica o la aplicación de la ECG en contextos educativos concretos. En este sentido, la gran mayoría se relaciona con lo que el profesorado piensa, cree o percibe sobre la ECG y muy pocas relativas a las implicancias pedagógicas o metodológicas de implementar este tipo de enfoque en la enseñanza de sus respectivas disciplinas. Por ejemplo, la muestra analizada tiene muy pocas experiencias didácticas en torno al aprendizaje de la ECG. En este mismo sentido, y a partir de lo que manifiestan algunos docentes investigados en estos estudios, también aparece como brecha la indagación en torno a la formación continua o “actualización curricular” que tienen el profesorado en ejercicio respecto a la ECG. A este respecto, sería muy importante



analizar qué tipo de formación poseen docentes en activo -si es que la tienen- y de qué manera la obtuvieron, principalmente en aquellos que poseen mayor número de años de ejercicio docente, teniendo en cuenta que la categoría de ECG es reciente.

Los focos temáticos de las investigaciones sobre docentes en formación refuerzan la idea de que solo hay una minoría de estudios sobre las prácticas de docentes en formación respecto a la ECG. En ese sentido, se repite el alto número de investigaciones sobre comprensión, interés y opinión sobre este enfoque, respecto a las indagaciones dedicadas a analizar las formas de aplicación de la ECG en los contextos de prácticas profesionales. También es posible considerar como laguna la falta de mayores estudios sobre la valoración que tiene el profesorado investigado en torno a la formación inicial docente en clave de ECG, por ejemplo ¿Qué instancias formativas o escenario de aprendizaje consideran que fueron enriquecedores en su formación inicial para la comprensión y aplicación del enfoque de ECG? y ¿Qué vacíos consideran que tuvo su formación en relación con la ECG? Esto podría generar insumos para analizar críticamente la propuesta formativa de cada programa de pedagogía vinculado directamente con el escenario educativo de los contextos específicos.

En cuanto a las investigaciones con múltiples actores, entre ellos docentes, es posible reconocer la diversidad de focos temáticos en relación con la ECG. No obstante, sería adecuado fortalecer la masividad en el número de investigaciones enfocadas en las experiencias de los diversos agentes educativos respecto a la ECG, sobre todo respecto a la manera que la significan desde los espacios situados de aprendizajes de cada comunidad educativa. Y en este mismo sentido, desarrollar mayores investigaciones donde se considere en la muestra a informantes distintos al profesorado como estudiantes y padres, con el objetivo de visualizar de qué manera esas habilidades y valores que propone la ECG están -o no- trascendiendo desde la escuela a espacios más cotidianos e informales.

Sobre las investigaciones respecto a formadores de docentes, podemos señalar que la gran laguna o brecha identificada en torno a los focos temáticos dice relación con la manera en que están implementando los contenidos, competencias o valores relacionados con la ECG en la formación inicial docente. A este respecto podríamos preguntar ¿Qué trayectos de aprendizaje o instancias formativas en clave ECG se están implementando en la formación de futuros docentes? ¿Qué lugar tiene la ECG en el ejercicio de la docencia en espacios universitarios? En este mismo sentido, otro foco temático que consideramos necesario es indagar en la formación o cualificación que poseen formadores de docentes en relación con la ECG, en particular respecto si han tenido especializaciones en esta materia y en que espacios o programas han participado.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente revisión de literatura tuvo como propósito indagar en torno a las investigaciones recientes respecto a la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) que involucraran como parte de la muestra a docentes. Para esto se propuso relevar los países donde se está indagando, los focos temáticos, metodologías, enfoques teóricos y resultados que reportan dichas investigaciones, así como identificar lagunas o brechas a partir de estas mismas.

En torno a los países que se reportan en las investigaciones, podemos afirmar que existen 30 de ellos que participan, siendo el 63,8% europeos, 25,5% asiáticos y el resto algunos del continente americano y asiático. No obstante, Estados Unidos y China tienen mayores frecuencias, pese a que España es la mayor de ellas. Así, es posible plantear que la ECG pareciera ser una categoría de ciudadanía más bien occidental y principalmente del “norte global” pese a la diversidad de países desde donde se investiga en los artículos revisados. Esto resulta coherente con la revisión bibliométrica de Pedraja-Rejas et al. (2023) y el estudio de Kim (2019) – que siguiendo a Andreotti (2006; 2010), Andreotti y Souza (2011) y Pashby (2011)- afirma que la ECG se centra demasiado en Europa y Occidente, idealizando la civilización y modernidad occidental, pero no reconociendo las voces de “otros”. Desde dicha mirada, advierte Kim (2019), se corre el riesgo de reforzar el orden hegemónico de conocimientos y pensamiento eurocéntrico que permitiría perpetuar la dominación colonial.

En relación con los focos de estudio, estos se centran principalmente en como perciben, comprenden y se interesan por la ECG en cinco categorías identificadas en las investigaciones revisadas (profesorado en ejercicio, profesorado en formación, diversos actores educativos que incluyen a docentes, formadores de profesores y expertos educativos). En menor medida, se visualizan focos temáticos relacionados con aplicación, experiencias y decisiones pedagógicas respecto a la ECG. Asimismo, aparecen focos de estudio marginales como emociones, uso de la tecnología y necesidades de la escuela en torno a la ECG. Estos datos nos muestran que pareciera existir dificultades -metodológicas, teóricas o de acceso a los espacios- para investigar la práctica de la ECG en los espacios educativos, toda vez que la mayoría se centra en las creencias o concepciones que los profesores tienen respecto a esta. Es más, esto podría vincularse con la poca disponibilidad de espacios donde se implemente la ECG, toda vez que, tal como lo reportan Goren y Yemini (2017), los docentes conciben una imprecisión y vaguedad conceptual, por lo que evitan su abordaje en la sala de clases. Asimismo, se señala que el profesorado reconoce la importancia de la ECG, pero a menudo se sienten atrapados entre objetivos curriculares que la fomentan, normas culturales que profundizan el nacionalismo y la falta de recursos prácticos, lo que termine por obstaculizar su capacidad para enseñarla (Goren y Yemini, 2017). A este respecto, es posible concebir que el acceso a espacios donde se implemente la ECG son reducidos, por lo que es más accesible, por ejemplo, abordar las concepciones o representaciones que los docentes desarrollan respecto al concepto.

Sobre las metodologías utilizadas se puede afirmar que existe un predominio del paradigma cualitativo, así como por el diseño de estudio de caso. Asimismo, se prefiere la entrevista (semi-estructurada o no estructurada) como instrumento de levantamiento de información, y la codificación como técnica de análisis de datos. Estos hallazgos son coherentes con lo reportado por la revisión sistemática de Goren y Yemini (2017). Ahora bien, resulta visible que los enfoques y diseños metodológicos son más bien tradicionales, con una minoría de estudios mixtos y nula presencia de métodos emergentes o no tradicionales como por ejemplo los basados en técnicas del arte o las narrativas. A partir de estos resultados, se puede afirmar que la investigación sobre ECG y docentes se está pensando metodológicamente de manera tradicional, pese a que se escogen una o más técnicas de datos estas siguen posicionándose en pasos metodológicos conocidos. A este respecto, esto puede ser una invitación a innovar metodológicamente en la investigación de la ECG y docentes en el sentido de aportar diversidad y novedad a un área con bastantes estudios reportados.

Respecto a los enfoques teóricos de las investigaciones revisadas fue posible identificar al menos cuatro de estos. En primer lugar, el enfoque propuesto por UNESCO (2014, 2015) y OCDE (2018) que siguiendo a Andreotti (2006) representa una perspectiva “blanda” o liberal de la ECG, toda vez que recoge elementos relativos a la pertenencia a una humanidad en común, con foco en la interdependencia política, económica, social y cultural, e interconexión entre lo local, nacional y global. Un segundo enfoque teórico denominado integral y extensivo que hace referencia a la tipología de Oxley y Morris (2013) propone una mirada cosmopolita de la ECG considerando elementos relativos a la política, moral, economía y cultura. Asimismo, propone una perspectiva de “defensa” en clave de ECG relativo a lo social, crítico, medio-ambiental y espiritual. Este enfoque es altamente reportado por la revisión de Yemini et al. (2019), por lo que resulta ser un referente teórico validado ampliamente en su aplicación práctica. Ahora bien, un tercer enfoque identificado fue el crítico que tiene como referentes a Andreotti (2006), Dill (2013), Pashby et al. (2020) y Yemini et al. (2019). Este posicionamiento releva la educación para ciudadanía global con miras a la justicia social, que actúe frente a las desigualdades mundiales, y que cuestione las estructuras de poder y opresión para buscar soluciones equitativas. Como cuarto enfoque teórico es posible mencionar el postcolonial vinculado con miradas críticas al concepto de ECG (Yemini et al, 2019) cuestionando los enfoques etnocéntricos, ahistóricos y paternalistas (Tarozzi y Torres, 2016 citado en Elkorghli, 2021) proponiendo una mirada de la ciudadanía global que descolonice y reoriente la educación hacia procesos de reconocimiento, redistribución y representación (Fraser 1997, 2009). Desde una mirada general, es posible visualizar que estos enfoques teóricos se vinculan con las tendencias bibliométricas identificadas por Pedraja-Rejas et al. (2023) respecto a las publicaciones y autores más citados en su análisis sobre ECG, donde dentro de “las top 10” identifican a Andreotti (2006), Oxley y Morris (2013), Goren y Yemini (2017) y Dill (2013).

En relación a los resultados reportados se puede afirmar que el profesorado investigado comprende la ECG desde una orientación liberal, noción amplia y perspectiva cosmopolita, centrada en la humanidad común, propia de ciudadanos globales que tienen conciencia del mundo. Asimismo, la relacionan con convivencia armónica, deseo de

igualdad en relaciones culturalmente diversas, inclusión, respeto por la diversidad, y en menor medida cambio climático, sostenibilidad ecológica, desigualdades sociales, pobreza o cuestiones de género. Así también, se presenta la competencia global basada en cooperación, inclusión, compromiso social y diálogo multicultural. Estos tópicos o focos temáticos son coherentes con los hallazgos de Yemini et al. (2019) en relación con lo que denominan “main clusters” donde identifican elementos relativos a educación multicultural, desarrollo sostenible y derechos humanos. En contraposición de esto, se identifican grupos que conciben la ECG como una amenaza a la identidad nacional, a los valores religiosos, al currículo escolar o como perspectivas neoliberales y occidentalocéntricas, que son coherentes con una mirada de la ciudadanía global como anti-patriótica (Rapoport, 2010 citado en Goren y Yemini, 2017) y un discurso excesivamente ingenuo que omite el contexto global (Estellés y Fischman, 2021). En esta misma línea, existen opiniones etnocéntricas, paternalistas, condescendientes por un “otro” o lejanos a movilizarse por la justicia social, así como otras que conciben a la ECG como un ideal imaginado que puede socavar la eficacia de las escuelas como proveedores de educación. A este respecto, podemos interpretar que no existe un consenso generalizado de parte de los docentes investigados respecto a cómo conciben y significan la ECG, y esto puede estar relacionado principalmente con los países desde donde se levantan estas investigaciones. En este sentido, estos resultados están cruzados por la consideración geopolítica de la ECG en tanto constructo o propuesta con un cariz propio de occidente y el “norte global”, lo que dificulta, paradójicamente, la asimilación y aplicación mundial de esta categoría (Andreotti 2006; 2010; Andreotti y Souza, 2011; Pashby (2011).

Ahora bien, respecto a las brechas identificadas en las investigaciones revisadas es posible señalar una escasez de investigaciones sobre prácticas en ECG e implementación de trayectos de aprendizaje, y en particular como lo plantean Goren y Yemini (2017) respecto a las dificultades de su puesta en práctica en las salas de clases, así como su relación con el abordaje de la educación cívica y educación ciudadana (Yemini, et al, 2019). Por otro lado, la inexistencia de investigaciones respecto a la formación recibida por los docentes -en ejercicio y en formación- en ECG, se da cuenta de lo que comprenden y perciben pero no desde qué espacios formativos, ni de qué tipo o enfoque recibieron formación. En este sentido, resulta aportador el estudio de Estellés y Fischman (2021) que identifican tendencias relacionadas, como la concepción de la ECG en tanto solución educativa redentora a los problemas globales y que el profesorado formado en esta se deberían convertir en altruistas solidarios globales, lo que, según los mismos autores, es a todas luces es un discurso de sobreestimación exagerada de la efectividad de la ECG. Sumado a esto, otra brecha es la escasez de indagaciones sobre experiencias de los diversos actores educativos en ECG, especialmente investigaciones que consideren a docentes y estudiantes paralelamente en la muestra. Asimismo, también se posiciona como una brecha el indagar sobre el lugar que tiene la ECG en los espacios universitarios, en específico en las propuestas formativas de docentes universitarios.

Finalmente, es importante señalar que la presente revisión de literatura posee limitaciones visibles respecto al alcance de sus resultados, toda vez que representa

principalmente investigaciones en territorio europeo y asiático reportadas en revistas indexadas y en inglés. En este sentido, se reconoce lo acotado de la búsqueda respecto a que omite por ejemplo la literatura publicada en español, así como la consideración de investigaciones publicadas en soportes no indexados. Pese a esto, el presente estudio representa un incentivo para realizar nuevas indagaciones comparativas que posibiliten la comprensión amplia del impacto y aplicación de la ECG considerando las implicancias conceptuales, metodológicas y prácticas de su posicionamiento en la enseñanza de la ciudadanía en pleno siglo XXI.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alviar-Martin, T., y Baildon, M. (2016). Context and curriculum in two global cities: A study of discourses of citizenship in Hong Kong and Singapore. *Education Policy Analysis Archives*, 24(58), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2140>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education: Policy and Practice*, 3, 40–51. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>
- Andreotti, V. (2010). Postcolonial and Post-Critical 'Global Citizenship Education'. In G. Elliott, C. Fourali y S. Issler (eds) *Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives*, 238–250. Continuum.
- Andreotti, V., y Souza, L. (2011). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. Routledge.
- Appiah, K. A. (2008). Education for Global Citizenship. En D. Coulter, G. Fenstermacher y J. R. Wiens (eds), *Why Do We Educate? Renewing the Conversation* (83-99) The National Society for the Study of Education Yearbook for 2008. DOI:10.1002/9781444307214
- Arksey, H., y O'Malley, L (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1) 19-32, <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bellamy, R. (2000). *Citizenship Beyond the Nation State: The case of Europe*. En N. O'Sullivan (ed.), *Political Theory in Transition* (91-130). Routledge.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Editorial EOS.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>

- De la Calle, M.J., Rodríguez M., Ruiz E., y Torrego, I. (2003). *La Educación para el Desarrollo en el marco educativo*. Gedepaz. Universidad de Valladolid.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Dill, J. (2013). *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Modern Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age*. Routledge.
- Espínola, V. (2005). *Educación para la ciudadanía democrática en un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Estellés, M., y Fischman, G. E. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223–236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- Fraser, N (1997). *Justice Interruptus: Rethinking Key Concepts of a Post-Socialist Age*. Routledge.
- Fraser, N (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World. New Directions in Critical Theory*. Columbia University Press.
- Freire, P (1970). *Pedagogía del oprimido*. Continuum.
- Goren, H., y Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*. 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Henderson, H., y Ikea, D. (2004). *Planetary Citizenship: Your values, beliefs and actions can shape a sustainable world*. Middleway Press.
- Keck, M. E., y Sikkink, K. (1998). *Activists Beyond Borders*. Cornell University Press.
- Kopish, M.A. (2017). Global Citizenship Education and the Development of Globally Competent Teacher Candidates. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20-59. <https://www.iajiss.org/index.php/iajiss/article/view/302>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence framework*. OCDE
- Osler, A., y Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Open University Press.

- OXFAM. (2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxfam.
- Oxley, L., y Morris, P. (2013). Global citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325, <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Opazo, H., Castillo, J., y Carreño, Á. (2020). Los desafíos de la meta 4.7 de la agenda 2030: Un análisis de evidencias desde UNESDOC. *Profesorado*, 24(3), 49–73. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.15402>
- Pashby, K. (2011). Cultivating Global Citizens: Planting new Seeds or Pruning the Perennials? Looking for the Citizen-Subject in Global Citizenship Education Theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 427–442. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605326>
- Pashby, K., Costa, M., Stein, S., y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Laroze, D., y Muñoz-Fritis, C. (2023). Mapping global citizenship: A Bibliometric analysis of the field of education for sustainable development. *Frontiers in Education*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1139198>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-First Century*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Measurement Strategy for SDG Global Indicator 4.7.1 and Thematic Indicators 4.7.4 and 4.7.5 using International Large-Scale Assessments in Education. Proposal*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe. Componentes de la agenda de educación 2030 en los currículos de acuerdo con el análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019)*. UNESCO

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *El profesorado opina. Motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *La situación actual de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*. UNESCO
- Weale, A. (1991). Citizenship Beyond Borders. En: U. Vogel y M. Moran (eds), *The Frontiers of Citizenship*. Palgrave Macmillan (155-165). [https://doi.org/10.1007/978-1-349-21405-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-349-21405-1_7)
- Yemini, M. (2018). Global/local nexus: between global citizenship and nationalism in a super-diverse London school. *International Studies in Sociology of Education*, 27 (2–3), 271–287. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1429946>
- Yemini, M., Tibbitts, F., y Goren, H. (2019). Trends and caveats: review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*. 77, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage.



## ANEXO 1: ARTÍCULOS CONSIDERADOS EN LA REVISIÓN DE LITERATURA

N.º	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
1	Al-Maamari, S. N. (2022). Developing global citizenship through geography education in Oman: exploring the perceptions of in-service teachers. <i>International Research in Geographical and Environmental Education</i> , 31(1), 22–37. <a href="https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1863664">https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1863664</a>
2	Bruce, J., North, C., y FitzPatrick, J. (2019). Preservice teachers' views of global citizenship and implications for global citizenship education. <i>Globalisation, Societies and Education</i> , 17(2), 161–176. <a href="https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1558049">https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1558049</a>
3	Christoff, A. (2021). Global Citizenship Perceptions and Practices Within the International Baccalaureate Middle Years Programme. <i>Journal of International Social Studies</i> , 11(1), 103–118.
4	Çolak, K., Kabapınar, Y., y Öztürk, C. (2019). Social Studies Courses Teachers' Views on Global Citizenship and Global Citizenship Education. <i>TED EĞİTİM VE BİLİM</i> , 44(197), 335–352. <a href="https://doi.org/10.15390/EB.2019.7721">https://doi.org/10.15390/EB.2019.7721</a>
5	Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C., y Dieste, B. (2020). Sentido y significado de la Educación para la Ciudadanía Global. Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza. <i>Iberoamerican Journal of Development Studies</i> , 9(2), 7–28. <a href="https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.352">https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.352</a>
6	Damiani, V. (2020). Educating pre-service teachers on global citizenship: Research perspectives from a preliminary study in the Italian context. <i>Journal of Social Science Education</i> , 19(4), 23–44. <a href="https://doi.org/10.4119/jsse-3468">https://doi.org/10.4119/jsse-3468</a>
7	Duarte, J., y Robinson-Jones, C. (2022). Bridging theory and practice: conceptualisations of global citizenship education in Dutch secondary education. <i>Globalisation, Societies and Education</i> . <a href="https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2048800">https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2048800</a>
8	Elkorghli, E. A. B. (2021). The impact of neoliberal globalisation on (global) citizenship teacher education in Norway. <i>Globalisation, Societies and Education</i> , 19(5), 610–624. <a href="https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1872369">https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1872369</a>
9	González-Valencia, G., Ballbé, M., y Ortega-Sánchez, D. (2020). Global Citizenship and Analysis of Social Facts: Results of a Study with Pre-Service Teachers. <i>Social Sciences</i> , 9(5), 65. <a href="https://doi.org/10.3390/socsci9050065">https://doi.org/10.3390/socsci9050065</a>
10	Goren, H., Maxwell, C., y Yemini, M. (2019). Israeli teachers make sense of global citizenship education in a divided society- religion, marginalisation and economic globalisation. <i>Comparative Education</i> , 55(2), 243–263. <a href="https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1541660">https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1541660</a>
11	Hong, Y. How will a conceptualized GCE curriculum function within Chinese secondary schools?. <i>Prospects</i> 53, 443–457 (2023). <a href="https://doi.org/10.1007/s11125-021-09596-0">https://doi.org/10.1007/s11125-021-09596-0</a>
12	Hong, Y. (2020). Do the conditions in Chinese secondary school education imply a need for global citizenship education? An exploration of six secondary schools in Jiangsu. <i>Asia Pacific Education Review</i> , 21(3), 455–472. <a href="https://doi.org/10.1007/s12564-020-09636-y">https://doi.org/10.1007/s12564-020-09636-y</a>
13	Kasa, T., Karilainen, L., Rajala, A., Cantell, H., y Kallioniemi, A. (2022). Finnish UNESCO school educators' understanding of global citizenship education: Analysis through typologies, ecosocial understanding, and human rights. <i>Prospects</i> . <a href="https://doi.org/10.1007/s11125-021-09597-z">https://doi.org/10.1007/s11125-021-09597-z</a>
14	Kim, Y. (2019). Global citizenship education in South Korea: ideologies, inequalities, and teacher voices. <i>Globalisation, Societies and Education</i> , 17(2), 177–193. <a href="https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642182">https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642182</a>
15	Kopish, M., y Marques, W. (2020). Leveraging Technology to Promote Global Citizenship in Teacher Education in the United States and Brazil. <i>Research in Social Sciences and Technology</i> , 5(1), 45–69. <a href="https://doi.org/10.46303/ressat.05.01.3">https://doi.org/10.46303/ressat.05.01.3</a>
16	Li, C. (2022). Perpetuating student inequality? The discrepancy and disparity of global citizenship education in Chinese rural y urban schools. <i>Asia Pacific Education Review</i> , 23(3), 389–401. <a href="https://doi.org/10.1007/s12564-021-09708-7">https://doi.org/10.1007/s12564-021-09708-7</a>
17	Lourenço, M. (2021). From Caterpillars to Butterflies: Exploring Pre-service Teachers' Transformations While Navigating Global Citizenship Education. <i>Frontiers in Education</i> , 6. <a href="https://doi.org/10.3389/educ.2021.651250">https://doi.org/10.3389/educ.2021.651250</a>

18	Moffa, E. D. (2020). Teachers' Perspectives on Global Citizenship Education in Central Appalachia. <i>Journal of International Social Studies</i> , 10(3), 40–65. <a href="https://www.iajiss.org/index.php/iajiss/article/view/527">https://www.iajiss.org/index.php/iajiss/article/view/527</a>
19	O'Toole, V., y O'Flaherty, J. (2022). The role of emotion in higher education: exploring global citizenship education. <i>Irish Educational Studies</i> , 1–19. <a href="https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135565">https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135565</a>
20	Parmigiani, D., Jones, S. L., Kunnari, I., y Nicchia, E. (2022). Global competence and teacher education programmes. A European perspective. <i>Cogent Education</i> , 9(1). <a href="https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2022996">https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2022996</a>
21	Pérez-Guilarte, Y., Armas-Quintá, F. X., y Macía-Arce, X. C. (2022). Social Sciences Teaching: Building a Holistic Approach from Student Teachers' Social Representations. <i>Social Sciences</i> , 11(7). <a href="https://doi.org/10.3390/socsci11070307">https://doi.org/10.3390/socsci11070307</a>
22	Poursalim, A., Arefi, M., y Fathi Vajargah, K. (2020). Planning and Validating a Curriculum of Global Citizenship Education in Elementary Schools of Iran's Educational System. <i>International Journal of Modern Education Studies</i> , 4(2), 24. <a href="https://doi.org/10.51383/ijonmes.2020.52">https://doi.org/10.51383/ijonmes.2020.52</a>
23	Santamaría-Cárdaba, N., Martins, C., y Sousa, J. (2021). Mathematics Teachers Facing the Challenges of Global Society: A Study in Primary and Secondary Education in Spain. <i>Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education</i> , 17(4), 1–9. <a href="https://doi.org/10.29333/ejmste/10806">https://doi.org/10.29333/ejmste/10806</a>
24	Saperstein, E. (2020). Global citizenship education starts with teacher training and professional development. <i>Journal of Global Education and Research</i> , 4(2), 125–139. <a href="https://doi.org/10.5038/2577-509X.4.2.1121">https://doi.org/10.5038/2577-509X.4.2.1121</a>
25	Shah, R., y Brett, P. (2021). Global citizenship education in Nepal. <i>International Journal of Development Education and Global Learning</i> , 13(2). <a href="https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.2.05">https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.2.05</a>
26	Tarozzi, M., y Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. <i>London Review of Education</i> , 17(2). <a href="https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02">https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02</a>
27	Trang, P. (2021). Understanding of Global Citizenship among Higher Education Teachers: Implications for Graduate Attributes. <i>Education Quarterly Reviews</i> , 4(4). <a href="https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.04.384">https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.04.384</a>
28	Van Werven, I. M., Coelen, R. J., Jansen, E. P. W. A., y Hofman, W. H. A. (2023). Global teaching competencies in primary education. <i>Compare: A Journal of Comparative and International Education</i> , 53(1), 37–54. <a href="https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1869520">https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1869520</a>
29	Woods, O., y Kong, L. (2020). The spatial subversions of global citizenship education: Negotiating imagined inclusions and everyday exclusions in international schools in China. <i>Geoforum</i> , 112, 139–147. <a href="https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.04.005">https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.04.005</a>