

La competencia global en el currículo de la educación obligatoria española: un análisis documental de la LOMLOE

Global competence in the Spanish compulsory education curriculum: a documentary analysis of LOMLOE

Adrián Neubauer^{1,2*} 
Cristina Fernández-Aragón¹ 

¹ Universidad a Distancia de Madrid

² Universidad Europea de Madrid

* Autor/a de correspondencia. E-mail: adrian.neubauer@udima.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Neubauer, A., & Fernández-Aragón, C. (2025). La competencia global en el currículo de la educación obligatoria española: un análisis documental de la LOMLOE [Global competence in the Spanish compulsory education curriculum: a documentary analysis of LOMLOE]. *Educación XX1*, 28(2), 355-376. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42798>

Fecha de recepción: 09/10/2024

Fecha de aceptación: 29/12/2024

Publicado online: 20/06/2025

RESUMEN

En los últimos años se ha producido un creciente interés en la ciudadanía global y/o mundial. En esta línea, la OCDE (2018) ha fomentado la incorporación de la competencia global en los sistemas educativos a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Por ello, esta investigación persigue dos objetivos: analizar cómo se representan las cuatro dimensiones de la competencia global en el nuevo currículo de la educación obligatoria española y, también, identificar cómo se desarrolla en la LOMLOE. Este trabajo se ha desarrollado mediante el Análisis Documental de los Reales Decretos que regulan la enseñanza obligatoria en España. Tomando como referencia el marco conceptual

de la OCDE (2018), se ha diseñado un árbol de dimensiones y parámetros para analizar los currículos empleando MAXQDA Analytics Pro 2024. Estos códigos fueron contrastados con la inteligencia artificial (ChatGPT) a través de un prompt. Por otro lado, se diferenciaron tres momentos en el desarrollo curricular: la dimensión política, la dimensión curricular y las situaciones de aprendizaje. Los resultados muestran cómo las cuatro dimensiones sugeridas por la OCDE se encuentran representadas de forma desigual en el currículo español. Así, se observa cómo la primera dimensión es la más recurrente, mientras que la dimensión 2 se encuentra infrarrepresentada tanto en Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria. A su vez, en la “dimensión política” del currículo las cuatro dimensiones son homogéneas, mientras que en la concreción de aula (dimensión de situaciones de aprendizaje) la cuarta dimensión apenas es desarrollada. Finalmente, podemos afirmar que la competencia global se aborda en la LOMLOE, aunque no de forma integral. Es fundamental asegurar un tratamiento equilibrado en el currículo para afrontar los desafíos globales. Además, se observa cómo el discurso de la sostenibilidad se ha integrado en esta política, pero mayoritariamente desde una perspectiva simbólica.

Palabras clave: competencia global, análisis documental, plan de estudios, política educacional, organización internacional, currículo

ABSTRACT

In recent years, there has been a growing interest in global and/or world citizenship. In this regard, the OECD (2018) has promoted the incorporation of global competence into educational systems through the Programme for International Student Assessment (PISA). Therefore, this research has two objectives: to analyze how the four dimensions of global competence are represented in the new curriculum of compulsory education in Spain, and also to identify how they are developed in the LOMLOE. This work was carried out through Document Analysis of the Royal Decrees regulating compulsory education in Spain. Based on the OECD's (2018) conceptual framework, a tree of dimensions and parameters was designed to analyze the curricula using MAXQDA Analytics Pro 2024. These codes were cross-checked with artificial intelligence (ChatGPT) via a prompt. Additionally, three stages in the curriculum development were distinguished: the political dimension, the curricular dimension, and learning situations. The results show that the four dimensions suggested by the OECD are unevenly represented in the Spanish curriculum. For instance, the first dimension is the most recurrent, while dimension 2 is underrepresented in both Primary and Secondary Education. Moreover, in the “political dimension” of the curriculum, the four dimensions are evenly distributed, whereas in classroom implementation (the dimension of learning situations), the fourth dimension is barely developed. Finally, it can be concluded that global competence is addressed in the LOMLOE, although not comprehensively. It is essential to ensure a balanced treatment in the curriculum to tackle global challenges. Additionally, it was observed that the discourse on sustainability has been integrated into this policy, but mostly from a symbolic perspective.

Keywords: global competence, documentary analysis, curriculum, educational policy, international organizations, curriculum

INTRODUCCIÓN

En una sociedad como la actual, marcada por su interconexión y complejidad sin precedentes e impulsada por avances tecnológicos y una creciente globalización, las habilidades y competencias como el pensamiento crítico, la adaptabilidad, la creatividad y la comunicación intercultural se tornan fundamentales. En este paradigma dinámico y cambiante, la educación debe orientarse hacia la formación de ciudadanos globales que valoren y entiendan la diversidad cultural, social y ambiental, incorporando los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) junto con las habilidades y competencias necesarias en el siglo XXI (UNESCO, 2017).

En los últimos años ha habido un creciente interés académico, político y social en abordar el concepto de ciudadanía global, lo cual ha dado origen a una diversidad de interpretaciones y enfoques teóricos (Gacel-Ávila, 2019). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha contribuido significativamente al desarrollo de la noción de competencia global de la ciudadanía, incluyendo por primera vez la evaluación de la competencia global en el “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos” (PISA) de 2018 (OCDE, 2018), dado que se ha convertido en el organismo internacional más influyente en el ámbito de la educación (Molina, 2017). Esta evaluación ofrece tanto una puntuación total de competencia global para cada país participante como puntuaciones relativas correspondientes a cada una de las dimensiones definidas en el marco conceptual de la evaluación (OCDE, 2018, 2020). Así, países con puntuaciones globales por encima de la media (ej. Escocia o España, dentro del primer cuartil), no alcanzan necesariamente las puntuaciones más altas en todas las dimensiones de la competencia global. Además, el informe identifica posibles factores que pueden influir en el grado de competencia global alcanzado, como cuestiones sociodemográficas o sistémicas. Así, las chicas obtienen mejores puntuaciones globales que los chicos, en promedio, así como el alumnado más favorecido desde el punto de vista económico. Por otro lado, la existencia de planes de estudio que contemplen una educación intercultural y global también ha sido señalada como un factor que mejora los resultados (OCDE, 2020).

En el marco de la educación para alcanzar los ODS, una lista de 17 metas consideradas fundamentales para lograr la sostenibilidad global, abarcando aspectos como la igualdad de género, la erradicación de la pobreza, la acción climática, y la promoción de la paz y la justicia (UNESCO, 2015); la competencia global se perfila como un aprendizaje esencial para alcanzar estas metas (OCDE, 2018; Reimers, 2020). En este contexto, UNESCO-IBE (2024) considera que un diseño curricular base es un

componente clave para construir sistemas educativos sólidos. El currículo recoge aspectos fundamentales de la educación, tales como los aprendizajes mínimos que el alumnado debe alcanzar, cómo deben ser los entornos de enseñanza-aprendizaje o la evaluación, entre otros, articulando tanto las competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida como las competencias necesarias para el desarrollo integral del alumnado. En este sentido, el currículo es la base para un sistema educativo que garantice un aprendizaje de calidad y la preparación del alumnado para ejercer una ciudadanía activa y participativa a nivel global y local (UNESCO, 2017), pero es esencial que su desarrollo esté adaptado al contexto particular de cada escuela (Chandir y Blackmore, 2024).

Aunque la Unión Europea (UE), al igual que otros organismos internacionales, no disponga de competencias en materia educativa, su influencia en los Estados-Miembros es cada vez mayor (Manso & Thoilliez, 2015). En este sentido, la “Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (LOMLOE) se alinea estrechamente con las políticas educativas europeas en varios aspectos clave, como son el enfoque basado en el currículo por competencias (López, 2020), la equidad y la inclusión, y una educación orientada hacia el desarrollo sostenible y la ciudadanía global que abarque temas como la paz, los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, además de la educación que fomente la acción local esencial para enfrentar la emergencia climática (González-Calero, 2021).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, el presente estudio tiene como principal objetivo analizar el tratamiento de las dimensiones de la competencia global ciudadana en la normativa curricular (Reales Decretos) de la enseñanza obligatoria en España (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) utilizando como referencia el marco conceptual de la OCDE (2018). El análisis centrado en estas etapas se justifica por la relevancia de la educación obligatoria en la formación de la ciudadanía, ya que pretende proporcionar los conocimientos, valores, habilidades y actitudes fundamentales para que las personas participen de manera activa, responsable y crítica en la sociedad (LOMLOE, 2020; de Oliveira, 2023).

La competencia ciudadana global o mundial: visiones internacionales y supranacionales

El concepto de ciudadanía ha sido vastamente estudiado desde la Antigua Grecia hasta nuestros tiempos. Tradicionalmente, este término ha sido asociado a la identidad nacional de las personas y, por ende, se ha vinculado con la idea del Estado-Nación (UNESCO, 2015a). Sin embargo, a raíz de la mundialización, el desarrollo de los derechos humanos, la internacionalización de las empresas y el avance en las

tecnologías de la información y la comunicación se ha hecho imprescindible avanzar hacia nuevos modelos de ciudadanía (UNESCO, 2015a, 2015b).

Por ese motivo, en los últimos años ha habido un creciente interés académico, político y social en abordar el concepto de ciudadanía global (UNESCO, 2015b) y se ha situado como un objeto de estudio emergente (Martini & Robertson, 2024), aunque es preciso puntualizar que es un término controvertido y que ha dado lugar a numerosos conceptos similares (UNESCO, 2016; Martini y Robertson, 2024), pero diferenciados entre sí. Dos de los principales son el de Ciudadanía Mundial, planteado por la UNESCO y la ONU, en el ODS 4.7 (ONU, 2015) y el de Ciudadanía Global, secundado por la OCDE y la UE.

Más allá de debates terminológicos, es preciso puntualizar que esta ciudadanía global no pretende imponer un único modelo a nivel mundial (UNESCO, 2016). Lo esencial de este concepto es que aboga por encontrar un equilibrio entre los intereses locales, nacionales y globales (UNESCO, 2016). En este escenario, la educación desempeña un papel clave para que la humanidad adquiriera un compromiso con la protección de la especie y del planeta, que son, en esencia, los objetivos ulteriores de la ciudadanía global. De este modo, la educación y una paulatina democratización de las políticas públicas – locales, nacionales, internacionales, supranacionales, etc. – han de liderar la transformación social en pro de los derechos y la dignidad humana (UNESCO, 2015b).

Por otro lado, la competencia mundial planteada por la UNESCO (2015b, 2016) se enmarca dentro del paradigma del aprendizaje permanente, tanto en la educación formal como en la no formal, y del marco competencial. Esto se refleja con nitidez a la hora de detallar las dimensiones conceptuales básicas de la educación para la ciudadanía mundial por parte de la UNESCO (2015b, p. 15), que son:

- Cognitiva: adquisición de conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población.
- Socioemocional: sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto a las diferencias y la diversidad.
- Conductual: acción eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible.

Desde el punto de vista de la UE, la ciudadanía global se concibe como una necesidad a nivel sociopolítico por diversas circunstancias. Este organismo muestra un optimismo notable en los efectos positivos de promover la ciudadanía global, dado que esta se percibe como la respuesta a las crisis globales presentes y futuras (DO, C349 E/99, 2013), entre las que destacan la inseguridad, la violencia y la crisis climática (DO, C207/39, 2017). También reconoce la importancia de incluir a las

entidades locales y a la sociedad civil en el diseño, el desarrollo y la evaluación de políticas destinadas a promover la ciudadanía global en el seno de la UE (DO, C208/25, 2016). Esta afirmación tiene un gran calado a nivel teórico-político, dado que se alinea con la idea de construir la ciudadanía global desde lo local (DO, C207/39, 2017). De este modo, se pone de manifiesto la necesidad de asegurar la participación de otros actores en los procesos políticos para asegurar una ciudadanía global. Así, la UE aboga por fomentar una gobernanza y una cooperación descentralizada en aras de garantizar una mayor democratización e inclusión desde y en las políticas públicas, lo que contribuye sustancialmente al desarrollo de la ciudadanía global (DO, C207/39, 2017; DO, C252/62, 2018).

Su posicionamiento converge con el planteamiento de la “Agenda 2030” (ONU, 2015), concretamente en el ODS 4, donde se aboga por avanzar hacia una ciudadanía mundial (DO, C252/62, 2018). Hay dos ideas clave que emanan de las políticas europeas en torno a esta cuestión. La primera es que, en el caso concreto de la UE, se insta a construir la ciudadanía global desde la ciudadanía europea, entendiendo esta como un punto de partida para desarrollar proyectos humanistas a nivel mundial. Para ello, la UE reconoce que la educación y la formación son dos piedras angulares para alcanzar este objetivo (DO, C228/68, 2019). En un segundo término, para este organismo supranacional, la ciudadanía global incluye necesariamente un compromiso con el desarrollo sostenible (DO, C252/62, 2018), aunque también apunta que es responsabilidad de los Estados promover el pensamiento crítico de la ciudadanía con respecto a las políticas de desarrollo (DO, C208/25, 2016).

Tras haber detallado los dos posicionamientos más extendidos a nivel político-educativo, es relevante indicar que el discurso de la competencia mundial o global se desarrolla en un contexto de disputas ideológicas (UNESCO, 2016). Por un lado, hay movimientos contrarios a este discurso al considerar que pone en riesgo la identidad y los intereses locales y nacionales. A su vez, Sanz et al. (2022) manifiestan algunas de las principales críticas que se le realizan al concepto de competencia global establecido por la OCDE (2018). Por un lado, señalan que tiene un enfoque eminentemente occidentalizado donde, además, se hace latente el olvido del sur. Además, consideran que esta puede ser un medio para instrumentalizar a futuros trabajadores globales. En esta línea, Martínez-Usarralde (2021) también señala que la inclusión no es una de las metas planteadas por la OCDE en su marco de competencia global, a diferencia del de la UNESCO. Desde otro punto de vista, la competencia global también tiene un elevado componente crítico con las desigualdades sociales existentes, lo que favorece la emancipación de los colectivos oprimidos y, por ende, supone una amenaza para el *establishment*. Sin embargo, recientemente se ha observado una mayor apertura a los valores universales y a las iniciativas lideradas por la juventud, lo que también contribuye a un contexto favorable para que el discurso de la competencia global cale a nivel mundial.

La competencia global según la OCDE

Como se ha visto en el apartado anterior, la educación orientada a promover la competencia ciudadana global se fundamenta en los conceptos derivados de diversos modelos educativos, tales como la educación intercultural, la educación para la ciudadanía global y la educación para la ciudadanía democrática (Cox et al., 2005; Boix-Mansilla & Jackson, 2013; Consejo de Europa, 2016; Hunduma & Mekuria, 2024). A pesar de las divergencias en sus enfoques y alcances, ya sea centrados en las diferencias culturales, la cultura democrática, los derechos humanos o la sostenibilidad ambiental, estos modelos comparten un objetivo común centrado en cultivar la comprensión del mundo entre los estudiantes y capacitarlos para expresar sus perspectivas y participar activamente en la sociedad.

La OCDE (2018) contribuye a los modelos existentes proponiendo una nueva perspectiva sobre la definición y evaluación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar los objetivos abarcados por estos modelos, definiéndola como “la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, valorar diversas perspectivas con respeto a los derechos humanos, interactuar con personas de diferentes culturas y tomar medidas en pro del bien común y el desarrollo sostenible” (p. 9).

El marco conceptual de PISA para la competencia global se organiza en dimensiones integradas por una variedad de componentes. La dimensión 1 aborda cuestiones relacionadas con el conocimiento y la capacidad de formarse opiniones sobre temas globales, como la pobreza, los derechos humanos, la geopolítica o el deterioro del medio ambiente, de una forma crítica y razonada. Un elevado nivel en esta dimensión indica habilidades de pensamiento de orden superior, como la capacidad de utilizar e integrar conocimientos disciplinares y rutinas de pensamiento para la formulación de preguntas, el análisis de datos y la argumentación, en la explicación de fenómenos locales, globales o culturales, así como la interpretación crítica de los mensajes en medios de comunicación. La dimensión 2 trata sobre la comprensión y valoración de las perspectivas y visiones del mundo de otras personas, destacando la capacidad de examinar problemas globales desde múltiples puntos de vista. Las personas competentes en esta dimensión comprenden que las visiones del mundo de otros pueden ser muy diferentes a las suyas y que interactuar con estas perspectivas requiere examinar sus orígenes e implicaciones. La dimensión 3 describe las habilidades para interactuar con personas de diversas culturas, comprendiendo normas, estilos y niveles de formalidad interculturales. Estas personas adaptan su comportamiento y comunicación de manera flexible, valoran el diálogo respetuoso y buscan incluir a grupos marginados. Esta capacidad implica sensibilidad, curiosidad y disposición para comprometerse con otras perspectivas, respetando las normas culturales de ambas partes y asegurando una comunicación

libre y efectiva. La dimensión 4 se centra en el rol activo y responsable de la juventud en la sociedad, de cara a abordar cuestiones locales, globales e interculturales. Ser competente en esta dimensión implica defender la dignidad humana, iniciar campañas globales o expresar opiniones sobre temas relacionados con la justicia social o el cambio climático en redes sociales y, en definitiva, comprometerse con contribuir a un mundo más justo, pacífico, inclusivo y sostenible.

La competencia global en los sistemas educativos: el currículo como punto de partida

Según la UNESCO (2017), un marco curricular bien diseñado es la piedra angular de un sistema educativo de calidad. Aquello que se hace explícito en el currículo permite vislumbrar el imaginario social y las aspiraciones que un país busca alcanzar a través de una educación de calidad. El contenido de los currículos es lo que orienta la naturaleza de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que la infancia, la adolescencia y la juventud deben adquirir en la escuela para ejercer su ciudadanía de forma activa y democrática en el futuro (Henson, 2006; Doğanay, 2012).

Doğanay (2012) afirma que el alcance de un currículo que contemple la educación para una ciudadanía democrática, hace explícitos conocimientos, valores, actitudes y habilidades tales como conocimientos políticos, económicos, sociales y culturales, valores y actitudes relacionados con la cultura para la paz, el compromiso con los derechos humanos o con los principios del desarrollo sostenible, o habilidades como el pensamiento crítico o la participación, entre otros. Además, para que el principio de diversidad e interculturalidad cobre vida en la escuela, debe haber una estrecha conexión entre la práctica pedagógica y un currículo formal que haga explícitas estas cuestiones (Vižintin, 2018).

Los currículos elaborados a la luz de la LOMLOE refuerzan el enfoque competencial. Esto implica que, además de adquirir conocimientos, el alumnado debe desarrollar competencias clave que les permitan aplicar lo aprendido en diferentes contextos de la vida personal, social y laboral. Estas competencias incluyen el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, las competencias digitales, entre otras, y ponen un énfasis especial en la educación en valores, incorporando de manera transversal aspectos como la educación para la ciudadanía global y la convivencia democrática, o la educación para la sostenibilidad y la transición ecológica, siguiendo los principios de la “Agenda 2030” (RD 157/2022; RD 217/2022), que se presentan como un marco orientador para la acción educativa (Reimers, 2020). Todos estos planteamientos están inicialmente alineados con la promoción de la competencia global durante el periodo de educación obligatoria. De ese modo, el currículo emana como un elemento clave para afrontar los desafíos

mundiales, para promover el respeto a los pactos mundiales y, en definitiva, formar una ciudadanía comprometida (Reimers et al., 2018; Reimers, 2020).

MÉTODO

El diseño de este estudio ha sido desarrollado a partir del Análisis Documental de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas vigentes (RD 157/2022; RD 217/2022) en la educación obligatoria en España. La elección de este método se debe a que permite identificar las bases teóricas y filosóficas del currículo (Bravo, 2018), y ha mostrado su utilidad en investigaciones recientes relacionadas con el análisis curricular (Sánchez & López, 2019) y la Política de la Educación (Neubauer, 2023).

Objetivos y presupuestos de partida

Esta investigación persigue estos dos objetivos:

- Objetivo 1. Analizar cómo se representan las cuatro dimensiones de la competencia global en el currículo de la educación obligatoria española.
- Objetivo 2. Identificar de qué manera se desarrolla la competencia global en dicho currículo.

A su vez, se han establecido dos presupuestos de partida, uno para cada objetivo. De esta manera, las hipótesis del estudio son las siguientes:

- Presupuesto de partida 1: La LOMLOE trata de dar respuesta a los desafíos del siglo XXI desde el desarrollo de la competencia global, por lo que contribuye a todas sus dimensiones de forma equilibrada.
- Presupuesto de partida 2: La competencia global y sus dimensiones son desarrolladas en todos los elementos del diseño curricular de la LOMLOE de forma transversal.

Instrumentos para la recogida y el análisis de datos

Se ha diseñado un libro de familias y códigos para asegurar la sistematicidad en la recogida de información. Dicho instrumento ha tomado como referencia las cuatro dimensiones de la competencia global propuestas por la OCDE (2018). Posteriormente, se establecieron cinco códigos desde una perspectiva inductiva-deductiva para cada una de las dimensiones a partir de la descripción elaborada por este organismo supranacional (OCDE, 2018). Tras una primera selección de los códigos, estos fueron contrastados a través de la inteligencia artificial (ChatGPT), utilizando un *prompt* que solicitaba la elaboración de cinco códigos a partir de las

descripciones mencionadas. Por otro lado, la dimensión de “elementos curriculares” está conformada por tres códigos que aluden a las funciones del currículo:

- La dimensión política: evoca a la función simbólica del discurso y del currículo, que habitualmente se refleja con nitidez en el preámbulo de las políticas y de las asignaturas.
- El diseño curricular: establece el enfoque pedagógico del currículo, que en este caso se enmarca en el competencial.
- La situación de aprendizaje (SdA): hace referencia al último nivel de concreción curricular. En cierta manera, son los elementos curriculares que orientan la acción docente en el aula.

Como resultado de este doble proceso, se configuró el libro de familias y códigos final (Véase la Tabla 1):

Tabla 1

Libro de familias y códigos

Dimensión	Códigos	
Asignatura	“Matemáticas”, “Música”, “Valores Cívicos y Éticos”, etc.	
Elementos curriculares	Dimensión política	“Preámbulo de la asignatura”
	Diseño curricular	“Competencias específicas” y “Competencias clave, perfil de salida y descriptores operativos”
	Situaciones de aprendizaje	“Situaciones de aprendizaje”, “Saberes básicos” y “Criterios de evaluación”.
Competencia global	Dimensión 1. Examinar cuestiones de importancia local, global y cultural	“Alfabetización multimodal”, “Alfabetización mediática”, “Habilidades de pensamiento superior”, “Globalización como fenómeno” y “Conocimiento y pensamiento crítico”
	Dimensión 2. Comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas	“Ciudadanía democrática”, “Justicia social en perspectiva mundial”, “Cultura de paz”, “Empatía” y “Entendimiento y comprensión mutua”
	Dimensión 3. Participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas	“Cooperación eficaz”, “Competencia plurilingüe”, “Comunicación efectiva y respetuosa”, “Inclusión de grupos vulnerables y excluidos” y “Competencia intercultural y democrática”
	Dimensión 4. Actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible	“Emprendimiento”, “Activismo y compromiso social”, “Derechos humanos y dignidad humana”, “Desafíos globales” y “Sostenibilidad”.

Fuente. Elaboración propia.

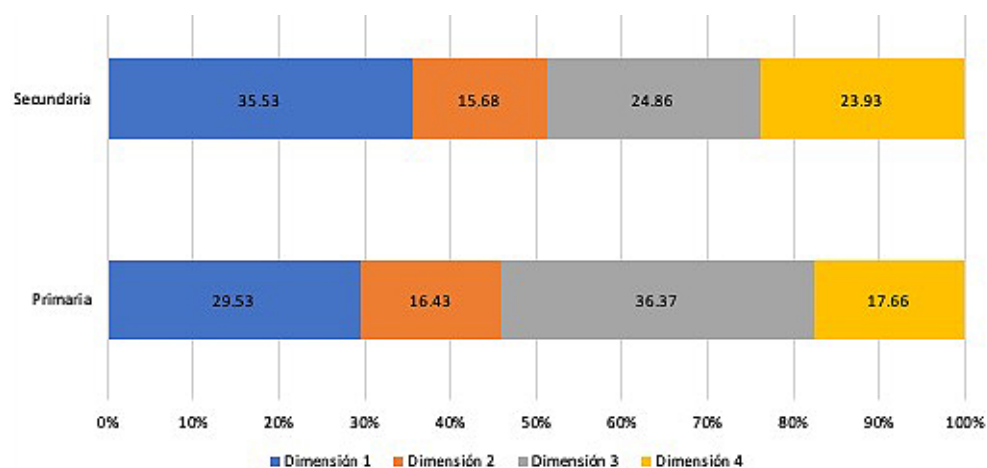
Posteriormente, tras la definición de los “memos” de cada código se inició la codificación de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas vigentes a través de MAXQDA Analytics Pro 2024, que también fue sometido a un doble proceso para asegurar la coherencia en la aplicación del libro de familias y códigos, tal y como sugieren Susilo y Dwi (2021). Por último, se realizaron un conjunto de análisis, entre los que destacan “la frecuencia de códigos”, “la matriz de relaciones de códigos” y “la matriz de código por documento”.

RESULTADOS

Las cuatro dimensiones de la competencia global se encuentran representadas en los currículos que regulan la educación obligatoria en España, pero la intensidad con la que son desarrolladas difiere sustancialmente entre ellas y, también, entre la etapa de Educación Primaria (EP) y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Véase la Figura 1).

Figura 1

Representación (en %) de las 4 dimensiones de la competencia global en los currículos de EP y Secundaria Obligatoria



Fuente. Elaboración propia.

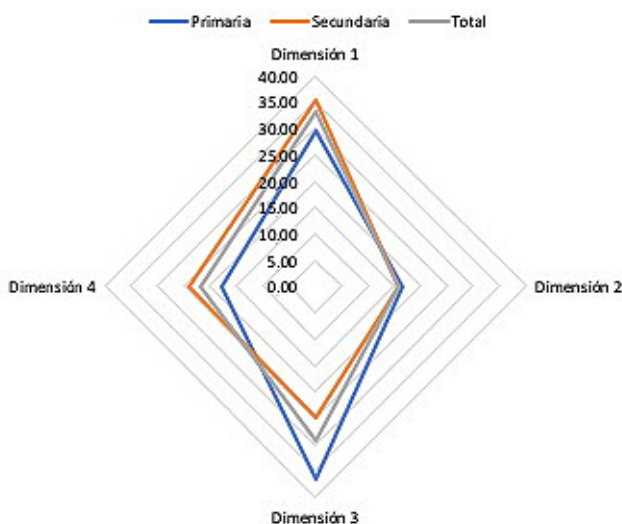
En la etapa de EP predomina la dimensión 3 (36.37%), mientras que las dimensiones 2 y 4 tienen una presencia sustancialmente menor (16.43% y 17.66% respectivamente). La capacidad de “examinar cuestiones de importancia local, global y cultural” (dimensión 1) se posiciona en un término medio y aglutina cerca del 30% de los códigos en esta etapa.

Al comparar estos datos con los de la ESO, apreciamos cómo la dimensión 1 aumenta su presencia en un 6% con respecto a la EP, algo que también se repite con la dimensión 4, mientras las dimensiones 3 y 4 tienen unos niveles similares y cercanos al 24%. Por su parte, la dimensión 2 establece una divergencia con el resto, puesto que es la única que mantiene unos porcentajes de representación similares en la etapa de EP (16.43%) y en la ESO (15.68%).

Desde un punto de vista global, es posible afirmar que la representación de la competencia global en la educación obligatoria está sesgada en favor de las dimensiones 1 (33.33%) y 3 (29.08%). En un segundo plano se encuentran las dimensiones 4 (21.63%) y 2 (15.95%), siendo esta última la única con una representación menor del 20% (Véase la Figura 2).

Figura 2

Representación de las 4 dimensiones de la competencia global en el currículo de la educación obligatoria española



Fuente. Elaboración propia.

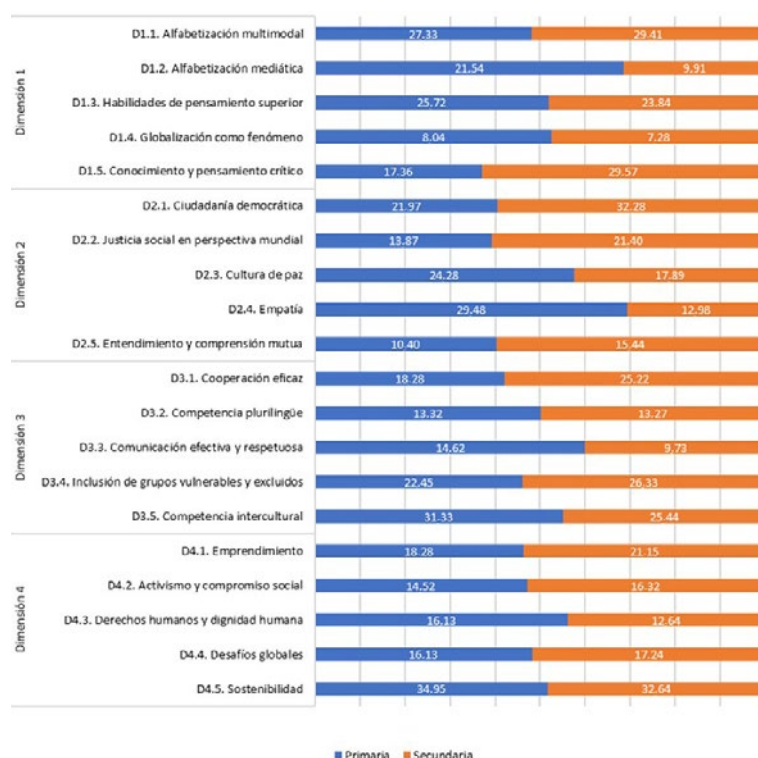
Analizando pormenorizadamente las dimensiones y sus indicadores (Véase la Figura 3) observamos que en la dimensión 1, la “alfabetización multimodal”, las “habilidades de pensamiento superior” y el “conocimiento y el pensamiento crítico” son las más citadas, aunque este último cobra un gran protagonismo en la ESO (29.57%) en comparación a EP (17.36%). Por el contrario, la “alfabetización mediática” se desarrolla con intensidad en EP (21.54%), mientras que en la ESO es el segundo indicador menos representado (9.91%). La “globalización como fenómeno” tiene unos porcentajes similares en ambas etapas, aunque su presencia es residual.

En cuanto a la dimensión 2, puede destacarse que todos sus indicadores sufren notables fluctuaciones en la representación entre la etapa de EP y la ESO. Mientras que en EP los indicadores más desarrollados son la “empatía” (29.48%) y la “cultura de paz” (24.28%), en la ESO son la “ciudadanía democrática” (32.28%) y la “justicia social en perspectiva mundial” (21.40%). No obstante, ambas etapas coinciden en que “el entendimiento y la comprensión mutua” es el indicador menos representado (10.40% y 15.44% respectivamente).

Por su parte, en la dimensión 3 la “competencia plurilingüe” es igualmente desarrollada en ambas etapas, mientras que la “cooperación eficaz” tiene un mayor protagonismo en la ESO (25.22%) que en la EP (18.28%). Esto mismo sucede con la “inclusión de grupos vulnerables y excluidos”. Por el contrario, la EP incide más en la necesidad de promover la “comunicación efectiva y respetuosa” y en desarrollar la “competencia intercultural”, aunque esta última tiene una presencia notable también en la ESO.

Figura 3

Presencia de los códigos (en %) asociados a cada dimensión por etapa educativa



Nota. Elaboración propia

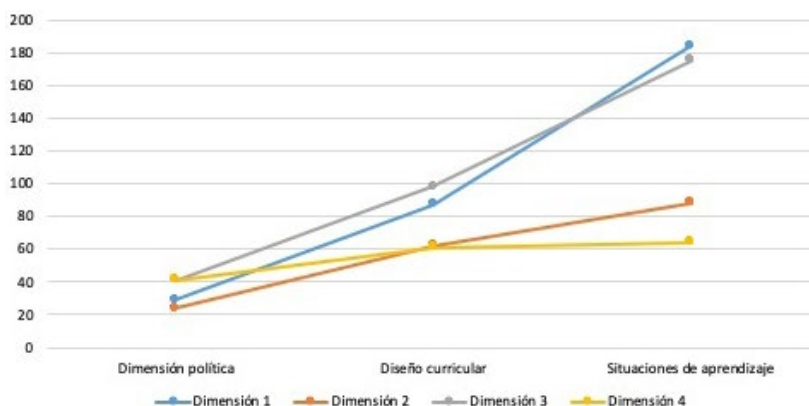
Por último, la dimensión 4 es la única con una representación uniforme de sus indicadores en ambas etapas, si bien los “derechos humanos y dignidad humana” están ligeramente más desarrollados en EP (16.13%) que en la ESO (12.64%). Además, es importante apuntar que los dos indicadores más frecuentes han sido el “emprendimiento” y la “sostenibilidad”.

Además, es relevante conocer el desarrollo de cada dimensión de la competencia global a través de los elementos curriculares de las etapas analizadas. A este respecto, diferenciábamos en el diseño curricular tres niveles anidados de forma jerárquica: una “dimensión política”, desarrollada por el preámbulo de cada asignatura, un “diseño curricular”, entendido como el conjunto de competencias clave y específicas que orientan el diseño del currículo, y por último, las “SdA”, que aluden a la concreción del currículo a través de los saberes básicos y los criterios de evaluación.

Dicho esto, en EP apreciamos cómo en la “dimensión política” todas las dimensiones tienen una representación similar, aunque destacan la dimensión 3 y 4 (41 códigos cada una). Sin embargo, la dimensión 4 pierde protagonismo en el siguiente nivel de “diseño curricular”, en contraste con la tendencia al alza observada en las otras tres dimensiones, algo que también sucede con las “SdA”. En este último nivel de desarrollo del currículo la dimensión 1 (81 Cód.) experimenta un incremento muy pronunciado que contrasta con la escasa variación para la dimensión 4 (61 Cód.), lo que la sitúa en la menos representada dentro de las “SdA”. Se observa, por tanto, una brecha entre las dimensiones 1 (184 Cód.) y 3 (175 Cód.) con respecto a las dimensiones 2 (88 Cód.) y 4 (64 Cód.), dado que las primeras tienen una sobrerrepresentación notable en comparación a las otras dos (Véase la Figura 4).

Figura 4

Representación de las dimensiones de la competencia global (expresada en número de códigos) en los diferentes niveles del diseño curricular en la etapa de Educación Primaria

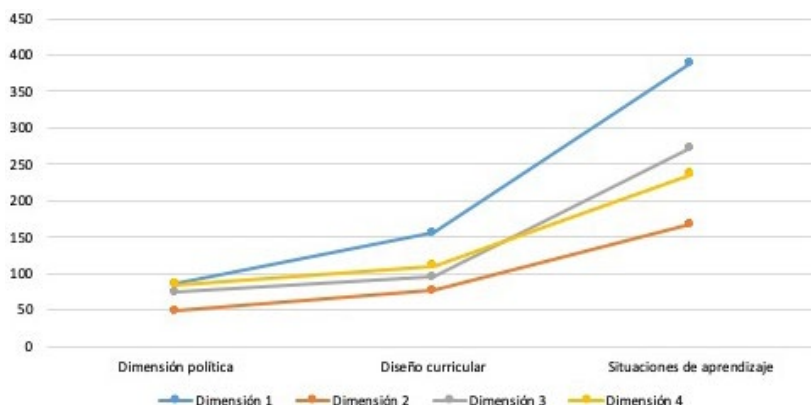


Fuente. Elaboración propia.

La representatividad de las dimensiones difiere ligeramente entre EP y la ESO (Véase la Figura 5). Así, en esta etapa la dimensión 1 (86 Cód.) y la 4 (85 Cód.) se posicionan como las más recurrentes, situando a la dimensión 2 (49 Cód.) como la menos citada para la “dimensión política”. Estos datos se repiten en el análisis del nivel “diseño curricular”, aunque se vislumbra una mayor presencia de la dimensión 1 sobre las demás. Sin embargo, en las “SdA” se aprecia un cambio de tendencia, puesto que la dimensión 3 (273 Cód.) supera, por primera vez en esta etapa, a la dimensión 4 (236 Cód.). Mientras tanto, las dimensiones 1 y 2 mantienen sus posiciones en todos los momentos, siendo la dimensión 2 la menos representada tanto en la “dimensión política” como en el “diseño curricular” y en las “SdA” (168 Cód.), muy lejos de los códigos que presenta la dimensión 1 en las “SdA” (389 Cód.)

Figura 5

Representación de las dimensiones de la competencia global (expresada en número de códigos) en los diferentes niveles del diseño curricular en la etapa de la ESO



Fuente. Elaboración propia.

Por otro lado, no todas las dimensiones están igualmente representadas en todas las áreas del currículo. Así, la dimensión 1 y sus indicadores son abordados de forma dispar. Por un lado, la “alfabetización multimodal” es desarrollada principalmente en las áreas de “Lengua Extranjera” y “Lengua Castellana y Literatura”, mientras que la “globalización como fenómeno” está más presente en “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” (EP) y en “Geografía e Historia” (ESO). Un aspecto diferencial de la “alfabetización mediática” es que también se trabaja en la “Educación Artística” en EP. Por su parte, las “habilidades de pensamiento superior” se relacionan estrechamente con “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, “Biología y Geología” y “Matemáticas”. En última instancia, el “conocimiento y el pensamiento crítico” se desarrolla en áreas diferentes en las

etapas de EP (“Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” y “Valores Cívicos y Éticos”) y de la ESO (“Lengua Castellana y Literatura”, “Biología y Geología” y “Geografía e Historia”).

En cuanto a la dimensión 2, tres de sus principales indicadores (“ciudadanía democrática”, “justicia social en perspectiva sistémica mundial” y “cultura de paz”) son desarrollados mayoritariamente en ambas etapas en las áreas de “Geografía e Historia” y “Valores Cívicos y Éticos”, aunque la “cultura de paz” también tiene una elevada presencia en EP en el área de “Educación Física”. Por su parte, la “Lengua Extranjera” desarrolla, entre otros aspectos, la “empatía” y el “entendimiento y la comprensión mutua”.

Por otro lado, la dimensión 3 se desarrolla principalmente en las áreas de “Lengua Extranjera” y “Lengua Castellana”, dado que contribuyen significativamente a promover la “competencia plurilingüe”, “la comunicación efectiva y respetuosa” y la “competencia intercultural”. A su vez, la “cooperación eficaz” es ampliamente trabajada por “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” en EP y por “Matemáticas” en la ESO. Por último, la “inclusión de grupos vulnerables y excluidos” es un indicador preferentemente abordado por “Educación Física” y “Geografía e Historia”.

La dimensión 4, relacionada con la capacidad de “actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible”, está presente de forma tangencial a diversas áreas. Por un lado, el “emprendimiento” se aborda en la etapa de EP en “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” y “Matemáticas”, mientras que en la ESO es la de “Economía y Emprendimiento”. Asimismo, encontramos un núcleo de indicadores, conformado por el “activismo”, “los desafíos globales” y los “derechos humanos y la dignidad humana”, que son desarrollados en las asignaturas de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, “Geografía e Historia” y “Valores Cívicos y Éticos”. Sin embargo, el caso de la “sostenibilidad” es particular, dado que su tratamiento difiere sustancialmente entre la EP (“Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, “Educación Física” y “Valores Cívicos y Éticos”) y la ESO (“Geografía e Historia”, “Tecnología y Digitalización” y “Física y Química”).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respondiendo al primer objetivo del estudio, podemos concluir que las cuatro dimensiones de la competencia global propuestas por la OCDE tienen una representación desigual en el currículo de la educación obligatoria en España. De forma más específica, estos resultados exponen cómo la EP se ocupa, principalmente, de dotar al alumnado de unas competencias que le permitan interactuar de forma eficaz y respetuosa en contextos interculturales. Por el contrario, el currículo de la ESO enfatiza en la dimensión más cognitiva (dimensión 1) de la competencia global.

De este modo, podríamos inferir que el sistema educativo español concibe que desde edades tempranas se debe asegurar una convivencia democrática, mientras que en la adolescencia se debe desarrollar una capacidad crítica para reconocer las situaciones de desigualdad y poder argumentar el posicionamiento adoptado por el alumnado acorde a los diferentes fenómenos mundiales.

Mientras tanto, la dimensión 2 está claramente infrarrepresentada en ambas etapas. Este hecho es relevante por dos motivos. El primero de ellos es que la empatía es un requisito indispensable para adoptar un compromiso con los derechos humanos y, en definitiva, es la base para desarrollar conductas prosociales, tal y como se refleja en la competencia LifeComp (Sala et al., 2020). En segundo término, una de las grandes aportaciones de la LOMLOE, al menos teóricamente, ha sido su interés en promover la inteligencia emocional entre los estudiantes, aunque estos hallazgos contradicen a los obtenidos por Lozano y Hernández (2022). Sin embargo, competencias esenciales como el “entendimiento y la comprensión mutua”, la “empatía” y “el reconocimiento y el respeto a otras creencias” quedan relegadas a un plano secundario en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. Como resultado, desde un punto de vista competencial, es posible que la competencia global no se esté desarrollando en su totalidad, puesto que una competencia requiere, también, la promoción de la dimensión socioemocional de la persona (UNESCO, 2015b), que se alinea directamente con la segunda dimensión sugerida por la OCDE.

A modo de síntesis, podríamos concluir que, según la LOMLOE, una persona que sea ciudadana global debe (dimensión 1) tener un elevado pensamiento crítico, disponer de unas altas habilidades de pensamiento superior y estar alfabetizado en términos multimodales (Bautista, 2007).

Además, ha de ser (dimensión 2) empática y actuar acorde a la cultura de paz (Sala et al., 2020), especialmente (dimensión 3) en contextos interculturales y plurilingües, de manera que fomente la inclusión de los colectivos vulnerables y, en definitiva, (dimensión 4) actúe a favor del bienestar colectivo y del desarrollo sostenible. En esta línea, es preciso destacar el rol del profesorado para promover el ejercicio de la ciudadanía de todo el alumnado, y en particular de los pertenecientes a grupos minoritarios, a través del plurilingüismo y la educación intercultural (Burner y Osler, 2021).

Desde otro punto de vista, atendiendo al segundo objetivo de la investigación, parece que, principalmente, esta competencia se desarrolla en un conjunto de áreas:

- “Lengua” y “Lengua Extranjera”: estas asignaturas tienen un papel protagonista en el currículo, dado que desarrollan sustancialmente la (dimensión 1) “alfabetización multimodal”, (dimensión 2) “la empatía”, “el entendimiento y la comprensión mutua”, (dimensión 3) la “competencia intercultural”, “la comunicación eficaz y respetuosa” y la competencia “plurilingüe”.

- “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, “Valores Cívicos y Éticos” y “Geografía e Historia”: por su parte, estas asignaturas contribuyen notablemente a profundizar sobre (dimensión 1) la “globalización como fenómeno”, (dimensión 2) la “ciudadanía democrática”, “la justicia social en perspectiva sistémica mundial”, “la cultura de paz”, (dimensión 3) “la cooperación eficaz” y “la inclusión de grupos vulnerables y excluidos”.

Sin embargo, la dimensión 4 establece una divergencia significativa con respecto a las demás, estando representada de forma similar en ambas etapas educativas y en un gran abanico de asignaturas, siendo el caso más acentuado el del indicador de “sostenibilidad”. Por lo tanto, podemos afirmar que la dimensión 4 se desarrolla transversalmente en la educación obligatoria española, si bien cuenta con menos protagonismo que otras de las dimensiones.

Por otro lado, a la hora de analizar cómo se plasma la competencia global en los diferentes momentos de concreción curricular, se aprecia un compromiso notable, al menos discursivamente, por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional en fomentar esta ciudadanía. Esto se observa en la “dimensión política”, donde las cuatro dimensiones tienen una representación similar. Precisamente, los preámbulos de las legislaciones y, en este caso, de las asignaturas, plasman la ideología de los partidos que elaboran las leyes educativas. Sin embargo, a medida que avanzamos del discurso simbólico a lo tangible, observamos cómo los Reales Decretos de enseñanzas mínimas hacen énfasis en dos dimensiones, pero especialmente en la primera. Así, se produce una profunda brecha en cómo se desarrolla cada una de ellas en los elementos curriculares que orientan la acción docente: los saberes básicos y los criterios de evaluación. De esta manera, podemos afirmar que, simbólicamente - en los preámbulos - todas las dimensiones de la competencia global tienen una representación similar, mientras que en el aula, en la concreción última de esta ley, la segunda y la cuarta dimensión quedan relegadas a un segundo plano. El caso de la cuarta dimensión en EP es diferencial, dado que es la única que apenas aumenta su representación en la dimensión “SdA”, mientras que otras dimensiones duplican su número de códigos. Por lo tanto, podemos concluir que el discurso políticamente correcto, y socialmente apoyado, a favor de la sostenibilidad, ha sido integrado en la LOMLOE (Navarro-González & Gavari-Starkie, 2024), aunque lo ha hecho de una forma más simbólica que real.

Con ello, se sigue enfatizando en cuestiones cognitivas (dimensión 1) y el compromiso social, la toma de acción y la educación como política, pasan a un segundo plano (dimensión 4). Si la competencia global es una oportunidad para afrontar los desafíos socioambientales, no solo de la UE, sino a nivel mundial, es fundamental reforzar la cuarta dimensión más allá de las intenciones legislativas, potenciándola a través de acciones concretas en el aula en todas las asignaturas.

Dicho esto, esta investigación presenta una serie de limitaciones que es preciso exponer. La primera de ellas es el propio diseño del libro de familias y códigos, que puede estar sujeto, como en toda investigación cualitativa, a una cierta subjetividad por parte del equipo investigador. Sin embargo, se aporta un elemento innovador al contrastar los códigos sugeridos con la inteligencia artificial. Por otro lado, se analiza el currículo a nivel nacional, pero su desarrollo puede variar en el territorio por la descentralización del sistema educativo español. Por todo ello, en futuras investigaciones sería interesante llevar a cabo un estudio comparado de diferentes Comunidades Autónomas y, también, en otros países. También sería pertinente replicar este estudio, pero tomando como referencia el marco conceptual de la UNESCO (2016) sobre la ciudadanía mundial.

A modo de conclusión, podemos afirmar que el currículo de la educación obligatoria en el marco de la LOMLOE aborda la competencia global de forma completa, en tanto que representa todas las dimensiones que integran esta competencia. No obstante, este tratamiento podría considerarse deficiente, si tenemos en cuenta la infrarrepresentación generalizada de las dimensiones 2 y 4, así como su menor protagonismo en los elementos curriculares que orientan la acción en el aula ("SdA") frente a las intenciones declaradas en preámbulos y otras partes de la normativa aquí definidas como "dimensión política". Esto es especialmente relevante, dado el contexto de cambio global y crisis ambiental y climática en el que nos hallamos inmersos en la actualidad, que requiere fomentar desde los diseños curriculares base el compromiso del profesorado y el alumnado con la construcción de un mundo más justo, pacífico, inclusivo y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista García-Vera, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343(3), 589-600.
- Boix-Mansilla, V., & Jackson, A. (2013). Educating for global competence: Learning redefined for an interconnected world. En H. Jacobs (Ed.), *Mastering global literacy. Contemporary perspectives* (pp. 5-27). Solution Tree.
- Bravo Bravo, I. G. (2018). Desarrollo curricular: Una revisión de los principales cambios de la educación básica en Ecuador. *Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação –COLBEDUCA*, 3, 1-13. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12989/8317>
- Burner, T., & Osler, A. (2021). Language, citizenship and schooling: A minority teacher's perspective. *London Review of Education*, 19(1), 7, 1-14. <https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.07>

- Chandir, H., & Blackmore, J. (2024). Situated enactments of global competence in three schools in Victoria. *Journal of Education Policy*, 39(5), 817–837. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2299471>
- Consejo de Europa. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Departamento de Desarrollo Sostenible, Unidad de Educación. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0007533>
- De Oliveira Dias, M. (2023). Curriculum reform in Brazilian secondary education: Creating global citizens. *Jurnal Inovasi Ekonomi*, 28. <https://doi.org/10.22219/jiko.v8i01.24226>
- Declaración del Parlamento Europeo, de 5 de julio de 2012, sobre educación y ciudadanía global activa en materia de desarrollo. DOEU, C 349E/99, 29/11/2013.
- Dictamen del Comité Europeo de las Regiones: Propuesta de un Nuevo Consenso Europeo sobre Desarrollo: «Nuestro mundo, nuestra dignidad, nuestro futuro». DOEU, C207/39, 30/07/2017.
- Doğanay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. En M. Print y D. Lange (Eds.), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens. Civic and Political Education*, vol 2 (pp. 19-39). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-167-2_3
- Gacel-Ávila, J. (2019). La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 21, 39-63. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/26>
- González-Calero Labián, R. (2021). Líneas estratégicas de la LOMLOE. En A. Asegurado Garrido y J. Marrodán Gironés (Eds.), *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica* (pp. 27-42). ANELE-USIE.
- Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning*. Waveland Press.
- Hunduma, C. M., & Mekuria, Y. S. (2024). Multicultural education and global citizenship: Literature review. *Multidisciplinary Reviews*, 7(10), 2024223. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024223>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 30/12/2020.
- López Rupérez, F. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea Ediciones.
- Lozano Mas, M. Y., & Hernández Arroyo, S. (2022). La Educación emocional en la legislación educativa: Análisis a partir de los Decretos de contenidos mínimos emanados de la LOMLOE. *Revista Internacional de Humanidades*, 13(2), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4023>

- Manso, J., & Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 85-99. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67106>
- Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Martini, M., & Robertson, S. L. (2024). Erasures and equivalences: negotiating the politics of culture in the OECD's global competence project. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(1), 128-145. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2084035>
- Molina Pérez, J. (2017). Políticas educativas en la hegemonía neoliberal. *Revista Educativa Hekademos*, 23, 38-48. http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/23/Hekademos_N23.pdf
- Navarro-González, I., & Gavari-Starkie, E. (2024). La educación sostenible y resiliente en el currículum de la LOMLOE. *Revista Española de Educación Comparada*, 45, 376–397. <https://doi.org/10.5944/reec.45.2024.37968>
- Neubauer, A. (2023). El derecho a la educación de la infancia inmigrante en la Unión Europea: Un análisis documental. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(3), 119-134. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.97987>
- OCDE. (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. <https://bit.ly/3l3UNWb>
- OCDE. (2020). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la EP. Boletín Oficial del Estado, 52, 02/03/2022.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, 30/03/2022
- Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo. Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Fundación SM.
- Reimers, F., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2018). *Empoderando a ciudadanos globales. El curso del mundo*. https://www.researchgate.net/publication/326424011_Empoderando_a_Ciudadanos_Globales_El_Curso_Mundial
- Resolución del Parlamento Europeo, de 14 de febrero de 2017, sobre la revisión del Consenso Europeo sobre Desarrollo (2016/2094(INI)). DOEU, C252/62, 18/07/2018.

- Resolución del Parlamento Europeo, de 22 de octubre de 2013, sobre las entidades locales y la sociedad civil: el compromiso de Europa en aras del desarrollo sostenible (2012/2288(INI)). DOEU, C 208/25, 10/06/2016.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., y Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>
- Sánchez, G., & López, M. (2019). Análisis de los contenidos de expresión corporal impartidos en la formación inicial de los docentes de primaria. *Educación XX1*, 22(1), 425-447. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20058>
- Sanz Leal, M., Orozco Gómez, M. L., & Toma, R. B. (2022). Construcción conceptual de la competencia global en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 83-103. <https://doi.org/10.14201/teri.25394>
- Susilo, D., & Dwi Putranto, T. (2021). Content analysis of instagram posts related to the performance of the national search and rescue agency in early 2021. *Jurnal Komunikasi Profesional*, 5(1). <https://doi.org/10.25139/jkp.v5i1.3463>
- UNESCO. (2015a). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO-IBE. (2024). Curriculum and learning imperatives in a changing world. *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning and Assessment*, 54. UNESCO.
- Vižintin, M. A. (2018). Developing intercultural education. *Two Homelands*, 47, 89-106. <https://doi.org/10.3986/dd.2018.1.06>