

# Percepción del alumnado universitario sobre sus necesidades formativas en diversidad y ciudadanía global

## Perception of university students regarding their training needs in diversity and global citizenship

María Mercedes Mareque<sup>1</sup>, Elena De Prada<sup>2</sup>, Margarita Pino-Juste<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ECOBAS-Universidade de Vigo [chedesmareque@uvigo.es](mailto:chedesmareque@uvigo.es)

<sup>2</sup> Universidade de Vigo [edeprada@uvigo.es](mailto:edeprada@uvigo.es)

<sup>3</sup> GIES-10. Universidade de Vigo [mpino@uvigo.es](mailto:mpino@uvigo.es)

Recibido: 19/10/2023

Aceptado: 24/1/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Margarita Pino-Juste

Facultad de Ciencias de la Educación y  
del Deporte

Campus A Xunqueira, s/n  
36005 Pontevedra

### Resumen

Este estudio<sup>1</sup> tiene como objetivo describir la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la formación que imparte su Universidad para concienciarles sobre Diversidad y Ciudadanía Global (DyCG) y su asociación con determinadas variables socio-demográficas y académicas, con la finalidad de poder introducir cambios en los programas de formación universitaria que respondan a las demandas actuales sobre esta temática. Se distribuyó un cuestionario entre el alumnado de cinco universidades europeas, el cual fue enviado a través de las plataformas de estas universidades. Se utilizaron estadísticas descriptivas para describir las características básicas de los datos y la prueba Chi-cuadrado de Pearson para determinar la asociación entre las variables. Los resultados permiten afirmar que un porcentaje elevado del alumnado percibe que su Universidad está creando conciencia sobre la DyCG, sobre todo en Rumania. El alumnado universitario que realiza con mayor frecuencia actividades de formación DyCG tiene entre 24 y 30 años y reside en España. Además, un alto porcentaje del alumnado considera importante o muy importante que las universidades realicen cursos DyCG. Los residentes en Rumania, Lituania y España prefieren que estos cursos tengan un formato híbrido; salvo los estudiantes finlandeses que prefieren un formato online y los alemanes que prefieren un formato presencial.

### Palabras clave

Diversidad, Ciudadanía Global, Formación, Universidad

### Abstract

This study<sup>1</sup> aims to describe university students' perceptions about their university's Diversity and Global Citizenship (D&GC) awareness training and its association with certain specific socio-demographic and academic variables, with the objective of introducing adjustments in university training programmes that meet current demands on this topic. A questionnaire was distributed to the students of five European

universities and sent through the platforms of these universities. Descriptive statistics were used to describe the basic characteristics of the data, and Pearson's chi-square test was used to determine the association between variables. The results show that a high percentage of students perceive that their university is raising awareness about D&CG, especially in Romania. The university students who most frequently carry out D&CG training activities are between 24 and 30 years old and live in Spain. In addition, a high percentage of students consider it important or very important for universities to conduct D&CG courses. Residents in Romania, Lithuania, and Spain prefer a hybrid format for these courses, with the exception of Finnish students who prefer an online format and German students who prefer a face-to-face format.

### Key Words

Diversity, Global Citizenship, Training, Higher Education

---

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha quedado patente la importancia de la formación en Diversidad y Ciudadanía Global (en adelante, DyCG). De hecho, la *Global Education First Initiative* (GEFI, 2012) de las Naciones Unidas, tiene como objetivo promover la ciudadanía global, para resaltar la relación entre la educación para una ciudadanía global, la “paz global”, los bienes comunes globales y el bien común (VanderDussen Toukan, 2018).

Es habitual encontrar los términos “ciudadanía global”, especialmente usado por la OCDE, o “ciudadanía mundial”, expresión más utilizada por Naciones Unidas y actualmente la UNESCO. En esta línea, la UNESCO (2015) señala que un objetivo de la educación para la ciudadanía global es dotar a los estudiantes de valores, conocimientos y habilidades que destaquen e inculquen el respeto por los derechos humanos, la justicia social, la diversidad, la igualdad de género y la sostenibilidad ambiental, y que empoderen a los estudiantes para ser ciudadanos globales responsables, además de permitirles ser conscientes de sus derechos y responsabilidades para un mundo y un futuro mejor.

La competencia ciudadana se considera importante desde edades tempranas, de ahí que 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, la recoge entre las competencias clave señalando que:

*“La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030”.*

Las competencias clave en el sistema educativo español siguen la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01). Por tanto, medir las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad y ciudadanía global, así como determinar su satisfacción con la formación que se les ofrece desde las instituciones de Educación

Superior, se han convertido en objetivos prioritarios de la investigación en educación (Aydin y Cinkaya, 2018; Morais y Ogden, 2011).

Con el fin de contribuir a la consolidación del conocimiento en esta temática, el presente estudio tiene como objetivo describir la percepción que tienen los estudiantes sobre la adecuación de la formación que sus universidades ofrecen para facilitar la concienciación sobre DyCG. Igualmente, se pretende dilucidar su asociación con variables socio-demográficas y académicas. Los resultados permitirán introducir cambios en los programas de formación universitaria para lograr que respondan a las demandas actuales sobre esta temática.

## 2. MARCO TEÓRICO

En una sociedad tan globalizada e hiperconectada como la actual, las desigualdades sociales, violaciones de los derechos humanos o la pobreza ponen en riesgo una convivencia en paz. Igualmente, a medida que el mundo se vuelve cada vez más interconectado, la exposición a culturas globales brinda a los individuos oportunidades para desarrollar identidades globales (Reysen y Katzarska-Miller, 2013). Una de las respuestas plausibles a esta cambiante situación es la educación para la ciudadanía global y la diversidad, ya que permite a las futuras generaciones construir un mundo más inclusivo y sostenible (Akkari y Maleq, 2020). Para ello, no solo es necesario el dominio de conocimientos sino la formación de toda la sociedad para vivir en democracia, lo que debe permitir la emancipación de los estudiantes hacia una conciencia crítica (Torres y Bosio, 2020).

En los últimos años ha aumentado exponencialmente el número de estudios y publicaciones sobre educación para la ciudadanía global lo que demuestra su importancia para las instituciones educativas (véase, por ejemplo, Bosio y Torres, 2019). De hecho, Pais y Costa (2020) afirman que, en las últimas dos décadas, la educación para la ciudadanía global se ha convertido en un eslogan utilizado por agencias educativas y por investigadores para delinear la creciente internacionalización de la educación, enmarcada como una respuesta a la globalización y los altos valores de la educación. Estos mismos autores destacan la presencia de dos discursos contradictorios en educación para la ciudadanía global: el discurso de la democracia crítica, que destaca la importancia de los valores éticos, la responsabilidad social y la ciudadanía activa, y el discurso neoliberal que privilegia una lógica de mercado, centrada en la auto-inversión y el aumento de las ganancias (Pais y Costa, 2020).

Por tanto, la ciudadanía global es un concepto controvertido y sujeto a múltiples interpretaciones (Goren y Yemini, 2017; Lilley et al., 2017; Pashby et al., 2020). Siguiendo a Carabain et al. (2012) es una manifestación que se rige por los principios de dependencia mutua en el mundo, la igualdad de los seres humanos y la responsabilidad compartida para resolver los problemas globales. Reysen y Katzarska-Miller (2013) añaden que la ciudadanía global se define como conciencia, preocupación y aceptación de la diversidad cultural al tiempo que se promueve la justicia social y la sostenibilidad, junto con un sentido de responsabilidad para actuar. Por tanto, su objetivo es proporcionar a los ciudadanos la capacidad de desarrollar sus identidades, participar activamente en la sociedad e interactuar con los demás en el marco del respeto reforzando un enfoque positivo hacia la diversidad.

El concepto de diversidad engloba diferentes perspectivas, desde diversidad cultural, étnica, racial, lingüística o religiosa (Ozfidan y Burlbaw, 2016) e implica brindar oportunidades para que diferentes grupos mantengan aspectos de sus culturas comunitarias y al mismo tiempo construyan una nación en la que estos grupos estén incluidos estructuralmente y hacia la cual sientan lealtad (Banks, 2004).

Debemos tener en cuenta que en un contexto social plural y diverso las ideas deben encontrarse, mezclarse, entran en conflicto, interactúan y, a través de una comunicación dialógica, interaccionan para poder llegar a acuerdos. Este diálogo implica escuchar, articular las propias opiniones y considerar seriamente las de los demás. La Universidad es una institución donde todos sus miembros pueden pensar y hablar libremente y se deben fomentar las condiciones que hagan posible el diálogo (Cornwell y Stoddard, 2006).

Dada la importancia de estas temáticas se ha incrementado la implementación de programas en todo el mundo, tanto en la formación del profesorado (Estellés y Fischman, 2021; Klein y Wikan, 2019; Zhao, 2010), como en otros colectivos (Ahmed y Mohammed, 2022; Tyran, 2017); pero apenas existen estudios que analicen la satisfacción o percepción de los estudiantes sobre su tratamiento didáctico. Se utilizan desde programas de estudios en el extranjero, que siempre se han considerado una forma muy válida de desarrollar la competencia intercultural y la conciencia global (Pais y Costa, 2020), hasta programas de intercambio virtual (Lenkaitis y Loranc, 2021; O'Dowd, 2020).

Con respecto a las temáticas formativas más habituales para la formación de la ciudadanía global, la UNESCO (2015) señala tres bloques y nueve temas: Informado y Capacitado con Espíritu Crítico (1. Sistemas y estructuras locales, nacionales y mundiales; 2. Cuestiones que afectan a la interacción y la conectividad de las comunidades en el ámbito local, nacional y mundial; 3. Supuestos y dinámica del poder); Socialmente Conectado y Respetuoso de la Diversidad (4. Diferentes niveles de identidad; 5. Diferentes comunidades a las que pertenece la gente y las conexiones entre ellas; 6. Diferencia y respeto de la diversidad) y Éticamente Responsable y Comprometido (7. Medidas que se pueden tomar de forma individual y colectiva; 8. Comportamiento éticamente responsable; 9. Comprometerse y actuar).

Aunque las temáticas más habituales son las vinculadas con educación para la paz (Sharifi et al., 2021), derechos humanos, sostenibilidad y cambio climático (Acosta Castellanos y Queiruga-Dios, 2022) se desarrollan en menor medida la conciencia cultural, apoyo a la democracia, discriminación en diferentes colectivos por edad, discapacidad, género, raza, LGBTQI+ o prevención de extremismos (Poe, 2019).

En función de estas premisas se ha intentado responder a las siguientes preguntas de investigación:

RQ1: ¿Las universidades están creando conciencia sobre la diversidad y la ciudadanía global? ¿Cómo se asocia esta percepción con factores socio-demográficos y académicos?

RQ2: ¿Con qué frecuencia abordan las universidades diversas temáticas relacionadas con la diversidad y ciudadanía global a través de la celebración de talleres, cursos, mesas redondas, seminarios, etc.? ¿Cómo se asocia la frecuencia con factores socio-demográficos y académicos?

RQ3: ¿Está el alumnado dispuesto a ampliar sus conocimientos a través de cursos de formación sobre diversidad y ciudadanía global? ¿Cómo se asocia esta opinión con factores socio-demográficos y académicos?

RQ4 ¿Cuál es el formato formativo que prefieren para estos cursos? ¿Cómo se asocia el tipo de formato deseado por los estudiantes con factores socio-demográficos y académicos?

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Muestra y participantes**

La población objeto de estudio está formada por alumnado de cinco universidades europeas, de Finlandia, Alemania, España, Rumania y Lituania. La muestra inicial estaba compuesta de 1.184 observaciones, de las cuales tuvieron que ser eliminadas 271 por incongruencia en las respuestas o por falta de respuesta en alguna de las variables. Por tanto, la muestra final está compuesta de 913 observaciones. En cuanto a la descripción de la muestra, el país de residencia del alumnado se corresponde en un 21,6% con Finlandia, 10,8% Alemania, 11,9% España, 26,2% Rumania, 27,6% Lituania, 1,9% otros. En cuanto al sexo 319 pertenecen al masculino (34,9%), 577 al femenino (63,2%) y 17 declararon tener género diverso (1,9%). La media de edad es 24,47 años. En cuanto a las áreas de conocimiento del alumnado, el 62,9% pertenecen a Ciencias Sociales y Jurídicas, el 13,9% a Ingeniería y Arquitectura, el 8,9% a Ciencias de la Salud, el 6,9% a Artes y Humanidades y el 7,4% a Ciencias. La mayoría del alumnado cursa estudios de grado, concretamente el 86,5%, de máster el 12,3% y solo el 1,2% de doctorado.

#### **3.2. Instrumento**

Se distribuyó un cuestionario entre el alumnado de las cinco universidades que contenía dos partes. La primera incluía una serie de variables relacionadas con determinados factores socio-demográficos y académicos de los participantes y la segunda parte del cuestionario contenía preguntas relacionadas con la percepción del estudiantado sobre cómo su Universidad abordaba la toma de conciencia y la formación sobre diversidad y la ciudadanía global. Igualmente, se pretendió determinar con qué frecuencia realizaba su Universidad algún curso de formación sobre temáticas relacionadas con la diversidad y la ciudadanía global. En la Tabla 1 se puede apreciar la descripción de las variables y su codificación.

#### **3.3. Procedimiento y análisis de datos**

El cuestionario se distribuyó al estudiantado como un formulario enviado a través de las plataformas de las cinco universidades, lo que permitió una participación anónima, voluntaria y confidencial. Se respetaron los protocolos éticos de investigación, enfatizando la confidencialidad y siguiendo las reglas éticas descritas en la Declaración de Helsinki.

El análisis de datos se realizó con un nivel de confianza del 95% y mediante el paquete estadístico SPSS 25.0. Se utilizaron estadísticas descriptivas para describir las características básicas de los datos. Se utilizó la prueba Chi-cuadrado de Pearson para determinar la asociación entre las variables.

Variables	Definición
<i>Variables socio-demográficas</i>	
País de residencia	1: Finlandia; 2: Alemania; 3: España; 4: Rumania; 5: Lituania; 6: Otros.
Género	1: Masculino; 2: Femenino; 3: Diverso.
Edad	1: 17 a 23 años; 2: 24 a 30 años; 3: más de 31 años.
<i>Variables académicas</i>	
Área conocimiento estudios	1: Ciencias Sociales y Jurídicas; 2: Ingeniería y Arquitectura; 3: Ciencias de la Salud; 4: Artes y Humanidades; 5: Ciencias.
Nivel de estudios	1: Grado; 2: Máster; 3: Doctorado.
<i>Variables sobre Diversidad y Ciudadanía Global</i>	
Percepción del alumnado sobre la creación de conciencia por parte de su Universidad sobre DyCG	1: Sí; 2: No.
Frecuencia con que aborda la Universidad diversas temáticas relacionadas con DyCG a través de cursos, talleres, mesas redondas, seminarios, etc.	1: Muy a menudo; 2: Bastante a menudo; 3: A veces; 4: Casi nunca; 5: Nunca. Temáticas: Educación para la paz. Conciencia Cultural. Apoyo a la democracia. Discriminación basada en la edad. Derechos humanos. Derechos LGBTQI+. Prevención extremismos. Personas con discapacidad. Cambio climático. Igualdad de género. Prevención racismo.
Grado de importancia dada por el alumnado sobre la realización de cursos sobre DyCG	1: Muy Importante; 2: Importante; 3: Neutral; 4: Algo importante; 5: No importante.
Preferencia del alumnado sobre el formato de los cursos de formación sobre DyCG	1: Online; 2: Híbrido (en línea con seminarios web en tiempo real); 3: Presencial.

**Tabla 1.** Descripción de las variables

## 4. RESULTADOS

El 69,7% del alumnado percibe que su Universidad está creando conciencia sobre la Diversidad y Ciudadanía Global (Tabla 2).

En relación a la frecuencia con que se abordan en la Universidad diversas temáticas relacionadas con la Diversidad y Ciudadanía Global a través de talleres, cursos, mesas redondas, seminarios, formación, etc., para todas las temáticas planteadas la respuesta con mayor porcentaje, alrededor de un 30%, es “a veces” excepto para la temática sobre los derechos LGBTQI+ donde el mayor porcentaje es “nunca”, el 28,5% de las respuestas.

En cuanto al grado de importancia que le daría el alumnado a la realización de cursos Diversidad y Ciudadanía Global por parte de su Universidad el 24,8% considera que sería muy importante y el 31,4% que sería importante.

Finalmente, a la pregunta sobre cuál sería la preferencia del alumnado sobre el formato de posibles cursos a realizar por su Universidad sobre Diversidad y Ciudadanía Global la mayoría (45%) preferiría un formato híbrido (en línea con seminarios web en tiempo real).

Frecuencia, Importancia y abordaje de las temáticas formativas	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Conciencia universidad DyCG	Sí	636	69,7
	No	277	30,3
Educación para la paz	Muy a menudo	85	9,3
	Bastante a menudo	157	17,2
	A veces	311	34,1
	Casi nunca	186	20,4
	Nunca	174	19,1
Conciencia cultural	Muy a menudo	155	17,0
	Bastante a menudo	209	22,9
	A veces	301	33,0
	Casi nunca	155	17,0
	Nunca	93	10,2
Apoyo democracia	Muy a menudo	129	14,1
	Bastante a menudo	208	22,8
	A veces	296	32,4
	Casi nunca	153	16,8
	Nunca	127	13,9
Discriminación basada en edad	Muy a menudo	94	10,3
	Bastante a menudo	120	13,1
	A veces	256	28,0
	Casi nunca	201	22,0
	Nunca	242	26,5
Derechos humanos	Muy a menudo	179	19,6
	Bastante a menudo	220	24,1
	A veces	263	28,8
	Casi nunca	147	16,1
	Nunca	104	11,4
Derechos LGBTQI+	Muy a menudo	106	11,6
	Bastante a menudo	124	13,6
	A veces	235	25,7
	Casi nunca	188	20,6
	Nunca	260	28,5
Prevención extremismos	Muy a menudo	73	8,0
	Bastante a menudo	123	13,5
	A veces	291	31,9
	Casi nunca	203	22,2
	Nunca	223	24,4
Personas discapacidad	Muy a menudo	133	14,6
	Bastante a menudo	200	21,9
	A veces	270	29,6
	Casi nunca	168	18,4
	Nunca	142	15,6
Cambio climático	Muy a menudo	140	15,3
	Bastante a menudo	219	24,0
	A veces	277	30,3
	Casi nunca	164	18,0
	Nunca	113	12,4
Igualdad género	Muy a menudo	167	18,3
	Bastante a menudo	209	22,9

	A veces	269	29,5
	Casi nunca	145	15,9
	Nunca	123	13,5
	Muy a menudo	140	15,3
	Bastante a menudo	192	21,0
Prevención racismo	A veces	258	28,3
	Casi nunca	174	19,1
	Nunca	149	16,3
	Muy importante	226	24,8
	Importante	287	31,4
Importancia realización cursos DyCG	Neutro	215	23,5
	Algo importante	95	10,4
	No importante	90	9,9
	Online	308	33,7
Formato curso sobre DyCG	Híbrido	411	45,0
	Presencial	194	21,2

**Tabla 2.** Frecuencias de tratamiento formativo de cada temática (N: 913)

Si analizamos la asociación entre la percepción del alumnado sobre la creación de conciencia por parte de la Universidad sobre DyCG y los factores socio-demográficos y académicos, observamos que según el país de residencia existe una asociación significativa ( $\chi^2=31,333$ ; p-valor<0,01) siendo los estudiantes que residen en Rumania (77,8%) los que perciben que su Universidad está creando conciencia sobre la DyCG. Le sigue Lituania (73,4%), Alemania (69,7%), Finlandia (59,9%) y España (56,9%). Por área de conocimiento, también encontramos una asociación significativa ( $\chi^2=36,385$ ; p-valor<0,01), siendo los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas (76,3%) los que tienen mayor percepción sobre la creación de conciencia por parte de sus universidades sobre la DyCG. Le siguen los del área Ciencias de la Salud (61,7%), Arte y Humanidades (65,1%), Ingeniería y Arquitectura (57,5%) y Ciencias (50,0%). Para el resto de las variables, género, edad y nivel de estudios no existe asociación (Tabla 3).

Variable	Categoría	Conciencia universidad sobre DyCG			$\chi^2$	Sig.
		Sí	No	Total		
País residencia	Finlandia	118	79	197	31,333	0,001**
		59,9%	40,1%	100%		
	Alemania	69	30	99		
		69,7%	30,3%	100%		
	España	62	47	109		
		56,9%	43,1%	100%		
	Rumania	186	53	239		
		77,8%	22,2%	100%		
	Lituania	185	67	252		
		73,4%	26,6%	100%		
Otros	16	1	17			
	94,1%	5,9%	100%			
Área conocimiento	Ciencias Sociales y Jurídicas	438	136	574	36,385	0,001**
			23,7%	100%		
	Ingeniería y Arquitectura	73	54	127		
		57,5%	42,5%	100%		



Ciencias Salud	50	31	81
	61,7%	38,3%	100%
Artes y Humanidades	41	22	63
	65,1%	34,9%	100%
Ciencias	34	34	68
	50,0%	50,0%	100%

**Tabla 3.** Test Chi-cuadrado de Pearson entre percepción del alumnado sobre la creación de conciencia por parte de la Universidad sobre DyCG y los factores socio-demográficos y académicos (N: 913; \*\*p<0,01)

Con respecto a la asociación entre la frecuencia con que abordan las universidades diversas temáticas relacionadas con la DyCG a través de talleres, cursos, mesas redondas, seminarios, etc. y los factores socio-demográficos y académicos, se observa (Tabla 4):

- Educación para la paz

Existe asociación significativa para la edad del alumnado ( $\chi^2=29,671$ ; p-valor<0,01), el país de residencia ( $\chi^2=97,341$ ; p-valor<0,01) y para el área de conocimiento ( $\chi^2=60,953$ ; p-valor<0,01). Para las variables, género y nivel de estudios no existe asociación.

Es en España donde el alumnado considera que su Universidad trabaja más la temática de educación para la paz (11,0%), le sigue Lituania (9,9%), Rumania (9,6%), Finlandia (9,1%) y, por último, Alemania (6,1%). Con respecto a la edad es la franja entre 24 y 30 años (14,2%) la que considera que su Universidad realiza más actividades formativas sobre esta temática, seguida del alumnado que tiene más de 31 años (9,8%) y, en último lugar, el estudiantado entre 17 y 23 años (8,3%). En relación al área de conocimiento, el alumnado del área de Arte y Humanidades es el que percibe que su Universidad trabaja más en estas actividades formativas (14,3%). Le sigue Ingeniería y Arquitectura (12,6%), Ciencias (8,8%), Ciencias de la Salud (8,6%) y en último lugar el alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas (8,2%).

- Conciencia cultural

Existe asociación significativa para el país de residencia ( $\chi^2=73,113$ ; p-valor<0,01) y para el área de conocimiento ( $\chi^2=54,994$ ; p-valor<0,01). Para el resto de las variables, género, edad y nivel de estudios no existe asociación.

Es en Alemania donde el alumnado percibe que su Universidad trabaja más la temática sobre la conciencia cultural (28,3%), le sigue Finlandia (14,7%), Rumania (13,4%) y en último lugar, España (7,3%). Con respecto al área de conocimiento el alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas (19,2%), es el que considera que su Universidad realiza más actividades formativas sobre esta temática, le sigue Ingeniería y Arquitectura (15%), Artes y Humanidades (12,7%), Ciencias de la Salud (12,3%) y, por último, el estudiantado de Ciencias (11,8%),

- Apoyo a la democracia

Existe asociación significativa para el país de residencia ( $\chi^2=40,219$ ; p-valor<0,01) y para el área de conocimiento ( $\chi^2=32,136$ ; p-valor<0,01). Para el resto de las variables, género, edad y nivel de estudios no existe asociación.

Rumania es el país donde el alumnado considera que su Universidad trabaja más la temática de apoyo a la democracia (15,5%), le sigue Lituania (14,7%), España y Finlandia

(13,8% y 13,7%) y en último lugar, Alemania (12,1%). En relación al área de conocimiento, es el estudiantado de Ciencias de la Salud (16,0%) el que percibe que su Universidad realiza más actividades formativas, seguida del área de Ciencias Sociales y Jurídicas (15,3%), Artes y Humanidades (12,7%) y, por último, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura (10,3% y 10,2%).

- Discriminación basada en edad

Existe asociación significativa únicamente con el país de residencia ( $\chi^2=37,350$ ; p-valor $<0,05$ ). Para el resto de las variables, género, edad, área de conocimiento y nivel de estudios no existe asociación.

Es en España donde el estudiantado percibe que su Universidad trabaja más sobre la discriminación basada en edad (14,7%), seguido de Finlandia (11,7%), Lituania (9,9%), Rumania (8,8%) y en último lugar, Alemania (6,1%).

- Derechos humanos

Existe asociación significativa únicamente con área de conocimiento ( $\chi^2=37,879$ ; p-valor $<0,01$ ). Para el resto de las variables, género, edad, país de residencia y nivel de estudios no existe asociación.

Es el área de Ciencias de la Salud (23,5%) la que percibe que su Universidad realiza más actividades formativas relacionadas con los derechos humanos, seguida del área de Ciencias Sociales y Jurídicas (21,3%), Artes y Humanidades (17,5%), Ciencias (16,2%) y, por último, Ingeniería y Arquitectura (12,6%).

- Derechos LGBTQI+

Existe asociación significativa para la edad ( $\chi^2=19,663$ ; p-valor $<0,05$ ) y para el país de residencia ( $\chi^2=53,647$ ; p-valor $<0,01$ ). Para las variables, género, área de conocimiento y nivel de estudios no existe asociación.

El alumnado cuya franja de edad está entre 24 y 30 años (14,2%) considera que su Universidad trabaja más la temática relacionada con los derechos LGBTQI+, seguida de los que tienen entre 17 y 23 (11,6%) y en último lugar, estarían los que tienen más de 31 años (11,1%). Es en España donde el alumnado considera que su Universidad trabaja más esta temática (13,8%), le siguen Lituania y Rumania (12,3% y 12,1%), Finlandia (10,2%) y, por último, Alemania (7,1%).

- Prevención de extremismos

Existe asociación significativa para género ( $\chi^2=16,685$ ; p-valor $<0,05$ ), edad ( $\chi^2=18,611$ ; p-valor $<0,05$ ), país de residencia ( $\chi^2=48,429$ ; p-valor $<0,01$ ) y área de conocimiento ( $\chi^2=28,338$ ; p-valor $<0,05$ ). Para la variable nivel de estudios no existe asociación.

Es el género que se identifica como diverso el que percibe que su Universidad trabaja más la temática sobre la prevención de extremismos (11,8%), seguido del masculino (11,6%) y, por último, el femenino (5,9%). El alumnado cuya franja de edad está entre 24 y 30 años considera que su Universidad trabaja más esta temática (14,2%), seguida de los que tienen más de 31 años (7,8%) y en último lugar, estaría el alumnado que tiene entre 17 y 23 años (6,9%). Finlandia es el país donde el estudiantado considera que su Universidad trabaja más la formación sobre la prevención de extremismos (11,2%), le sigue España (10,1%), Lituania (8,3%), Rumania (6,3%) y en último lugar, Alemania

(2,0%). Con relación al área de conocimiento, es Artes y Humanidades (14,3%) la que percibe que su Universidad realiza más actividades formativas, seguida del área de Ingeniería y Arquitectura (10,2%), Ciencias y Ciencias de la Salud (8,8% y 8,6%) y, por último, el área de Ciencias Sociales y Jurídicas (6,6%).

- **Personas con discapacidad**

Existe asociación significativa para la edad ( $\chi^2=34,078$ ; p-valor<0,01), país de residencia ( $\chi^2=34,486$ ; p-valor<0,05) y área de conocimiento ( $\chi^2=33,615$ ; p-valor<0,05). Para la variable género y nivel de estudios no existe asociación.

Es el alumnado que tiene más de 31 años el que percibe que su universidad trabaja más sobre temáticas relacionadas con las personas con discapacidad (20,3%), seguida de la franja de edad entre 24 y 30 años (20,0%) y, en último lugar, el alumnado que tiene entre 17 y 23 años (12,2%). Alemania (17,2%) es el país donde el alumnado considera que su universidad lleva a cabo más acciones formativas relacionadas esta temática, le siguen España y Lituania (15,6% y 15,5%), Finlandia (15,2%) y en último lugar, Rumania (12,1%). En relación al área de conocimiento es el estudiantado de Ciencias de la Salud el que percibe que su universidad realiza más actividades formativas sobre discapacidad (23,5%), seguida del área de Artes y Humanidades (19,0%), Ciencias Sociales y Jurídicas (14,1%), Ingeniería y Arquitectura (11,8%) y, por último, el área de Ciencias (8,8%).

- **Cambio climático**

Existe asociación significativa para la edad ( $\chi^2=19,936$ ; p-valor<0,05), país de residencia ( $\chi^2=45,774$ ; p-valor<0,01) y nivel de estudios ( $\chi^2=32,217$ ; p-valor<0,01). Para la variable género y área de conocimiento no existe asociación.

El alumnado cuya franja de edad está entre 24 y 30 años percibe que su Universidad trabaja más sobre temáticas del cambio climático (21,7%), seguida de aquellos que tienen más de 31 años (18,3%) y, en último lugar, el alumnado que tiene entre 17 y 23 años (13,4%). Finlandia (23,4%) es el país donde el alumnado considera que su Universidad lleva a cabo más acciones formativas relacionadas con esta temática, seguido de Alemania (21,2%), Lituania (12,7%), Rumania (11,3%) y en último lugar, España (10,1%). En relación al nivel de estudios es el estudiantado de Máster (31,3%) el que percibe que su Universidad realiza más actividades formativas sobre esta temática, seguido del alumnado de Grado (13,3%).

- **Igualdad de género**

Para esta temática no existe asociación significativa (p>0,05) para ninguno de los factores socio-demográficos y académicos.

- **Prevención racismo**

Existe asociación significativa para el área de conocimiento ( $\chi^2=27,153$ ; p-valor<0,05) y para el nivel de estudios ( $\chi^2=16,258$ ; p-valor<0,05). Para la variable género, edad y país de residencia no existe asociación.

El área de conocimiento donde el alumnado percibe que su Universidad trabaja más la prevención del racismo es la de Artes y Humanidades (19,0%), seguida de Ciencias de la Salud (19,8%), Ingeniería y Arquitectura (15,0%), Ciencias Sociales y Jurídicas (14,8%) y, por último, el área de Ciencias (11,8%). En relación al nivel de estudios, es el

estudiantado de Máster (18,8%) el que percibe que su Universidad realiza más actividades formativas sobre esta temática, seguido del alumnado de Grado (15,1%).

Temáticas Formativas	Género	Edad	País residencia	Área conocimiento	Nivel de estudios
Educación para la paz		p=0,001**	p=0,001**	p=0,001**	
Conciencia cultural			p=0,001**	p=0,001**	
Apoyo democracia			p=0,005**	p=0,010**	
Discriminación basada en edad			p=0,011*		
Derechos humanos				p=0,002**	
Derechos LGBTQI+		p=0,012*	p=0,001**		
Prevención extremismos	p=0,034*	p=0,017*	p=0,001**	p=0,029*	
Personas discapacidad		p=0,001**	p=0,023*	p=0,006**	
Cambio climático		p=0,011*	p=0,001**		p=0,001**
Igualdad género					
Prevención racismo				p=0,040*	p=0,039*

**Tabla 4.** Tabla resumen de la frecuencia de tratamiento con las diferentes temáticas y su asociación con las variables independientes (N: 913; \*p<0,05; \*\*p<0,01)

En la Tabla 5 podemos ver la asociación entre grado de importancia dada por el alumnado sobre la realización de cursos sobre DyCG y los factores socio-demográficos y académicos, denotándose la existencia de asociación significativa para el país de residencia y el área de conocimiento (p-valor<0,01) y para el género (p-valor<0,05). No existe asociación para la edad y el nivel de estudios.

		Importancia realización de cursos sobre DyCG					Total	$\chi^2$	Sig,
		Muy importante	Importante	Neutro	Algo importante	No importante			
País residencia	Finlandia	51	60	38	21	27	197	43.776	0.002**
		25,9%	30,5%	19,3%	10,7%	13,7%	100%		
	Alemania	24	33	19	13	10	99		
		24,2%	33,3%	19,2%	13,1%	10,1%	100%		
	España	18	33	28	15	15	109		
		16,5%	30,3%	25,7%	13,8%	13,8%	100%		
	Rumania	82	68	46	21	22	239		
		34,3%	28,5%	19,2%	8,8%	9,2%	100%		
Género	Lituania	45	87	81	24	15	252	18.084	0.021*
		17,9%	34,5%	32,1%	9,5%	6,0%	100%		
	Otros	6	6	3	1	1	17		
		35,3%	35,3%	17,6%	5,9%	5,9%	100%		
Área conocimiento	Masculino	67	85	94	36	37	319	32.126	0.010**
		21,0%	26,6%	29,5%	11,3%	11,6%	100%		
	Femenino	152	197	119	58	51	577		
	26,3%	34,1%	20,6%	10,1%	8,8%	100%			
	Diverso	7	5	2	1	2	17		
		41,2%	29,4%	11,8%	5,9%	11,8%	100%		
Área conocimiento	Ciencias Soc. y Jurídicas	155	177	141	53	48	574	32.126	0.010**
		27,0%	30,8%	24,6%	9,2%	8,4%	100%		
	Ingeniería y Arquitectura	24	39	23	21	20	127		
		18,9%	30,7%	18,1%	16,5%	15,7%	100%		

Ciencias	23	30	17	5	6	81
Salud	28,4%	37,0%	21,0%	6,2%	7,4%	100%
Artes y	11	13	22	8	9	63
Humanidades	17,5%	20,6%	34,9%	12,7%	14,3%	100%
Ciencias	13	28	12	8	7	68
	19,1%	41,2%	17,6%	11,8%	10,3%	100%

**Tabla 5.** Test Chi-cuadrado de Pearson entre importancia de realización cursos DyCG y los factores socio-demográficos y académicos (N: 913; \*p<0,05; \*\* p<0,01)

En la Tabla 6 se incluye la asociación entre la preferencia del formato de cursos sobre DyCG y los factores socio-demográficos y académicos, y se observa la existencia de asociación significativa para el país de residencia, la edad y el área de conocimiento (p-valor<0,01). No existe asociación para el género y el nivel de estudios.

		Formato cursos DyCG				$\chi^2$	Sig.
		Online	Híbrido	Presencial	Total		
País residencia	Finlandia	83	81	33	197	46,294	0,001**
		42,1%	41,1%	16,8%	100%		
	Alemania	16	40	43	99		
		16,2%	40,4%	43,4%	100%		
	España	41	46	22	109		
		37,6%	42,2%	20,2%	100%		
	Rumania	84	115	40	239		
		35,1%	48,1%	16,7%	100%		
Edad	Lituania	79	123	50	252	17,363	0,002**
		31,3%	48,8%	19,8%	100%		
	Otros	5	6	6	17		
		29,4%	35,3%	35,3%	100%		
Área conocimiento	17 a 23 años	193	298	149	640	25,215	0,001**
		30,2%	46,6%	23,3%	100%		
	24 a 30 años	43	56	21	120		
		35,8%	46,7%	17,5%	100%		
	Más 31 años	72	57	24	153		
		47,1%	37,3%	15,7%	100%		
	Ciencias Soc. y Jurídicas	167	276	131	574		
		29,1%	48,1%	22,8%	100%		
	Ingeniería y Arquitectura	51	47	29	127		
		40,2%	37,0%	22,8%	100%		
Ciencias	31	38	12	81			
Salud	38,3%	46,9%	14,8%	100%			
Artes y	33	25	5	63			
Humanidades	52,4%	39,7%	7,9%	100%			
Ciencias	26	25	17	68			
	38,2%	36,8%	25,0%	100%			

**Tabla 6.** Test Chi-cuadrado de Pearson entre la preferencia del formato de cursos sobre DyCG y los factores socio-demográficos y académicos (N: 913; \*\*p<0,01)

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Diversas instituciones internacionales como la UNESCO, la OCDE o Naciones Unidas confirman la necesidad de una educación para una ciudadanía mundial ya que *“es la educación para transformar el mundo. Promueve el desarrollo de las identidades y sentidos de pertenencia a una humanidad diversa sobre los cuales se construyen y fortalecen el ejercicio de una ciudadanía responsable, comprometida y transformativa para el logro de sociedades más democráticas, pacíficas, inclusivas, sostenibles y con justicia social”* (UNESCO, 2023). Por tanto, nuestro objetivo ha sido describir la percepción que tienen los estudiantes sobre la formación que le ofrece su Universidad sobre estas temáticas de diversidad y ciudadanía global y su asociación con determinadas variables socio-demográficas y académicas, con la finalidad de poder introducir cambios en los programas de formación universitaria que permitan una mayor concienciación.

Los estudiantes de los diferentes países consideran que su Universidad está creando conciencia sobre la DyCG. Destaca Rumania ya que más del 75% de sus estudiantes considera que su Universidad está concienciando sobre esta temática. Lituania se sitúa muy cerca de este porcentaje. Y, más del 50% de los estudiantes de todos los países considera que sí se está concienciando. De hecho, Massaro (2022) confirma que las temáticas de ciudadanía global se están incluyendo en la Educación Superior a través de escalas de medición, estudios en el extranjero, percepciones de profesores y estudiantes, cursos y programas universitarios.

Las titulaciones donde los estudiantes consideran que hay una mayor concienciación son las ligadas al ámbito de Ciencias Sociales y Jurídicas, aunque en las demás áreas más de la mitad de los estudiantes consideran que sí se concientia. Destaca el menor porcentaje del área de las titulaciones ligadas al ámbito científico. Quizás las temáticas ligadas a la DyCG faciliten más su inclusión en el currículum de las materias de aquella área, y menos en las materias del ámbito científico.

No se han encontrado diferencias en la opinión del alumnado con respecto al resto de las variables, género, edad y nivel de estudios.

En relación a la frecuencia con que las universidades abordan mediante cursos, talleres, mesas redondas, seminarios, etc., las 11 temáticas relacionadas con DyCG, parece ser que no es muy habitual que lo hagan. De hecho, los porcentajes se sitúan entre el 20% y el 30% en las dos primeras categorías (a menudo y muy a menudo), Y destaca el bajo porcentaje de la temática relacionada con el colectivo LGTBQI+.

Hay que tener en cuenta la importancia de la inclusión de estas temáticas en la formación de los estudiantes para su concienciación sobre DyCG. Vélez (2021) confirma, en relación con la educación para la paz, que puede corresponderse con el desarrollo y el procesamiento psicológico de los jóvenes cuando está orientada a la praxis, atenta a sus contextos locales y puede integrarse con sus identidades y trayectorias previstas.

En esta línea, Aydin et al. (2019) también confirman la importancia de la ciudadanía global para aumentar la conciencia cultural y un sentido más profundo de empatía cultural, asumir responsabilidades de los problemas globales e imperativos para convertirse en un ciudadano global de sociedades diversas.

Pero sí existen asociaciones significativas de algunas temáticas con respecto a las diferentes variables independientes. Los estudiantes que realizan formación en educación para la paz viven mayoritariamente en España, tienen entre 24 y 30 años y estudian Arte y Humanidades. El alumnado que realiza formación sobre conciencia cultural vive

mayoritariamente en Alemania y estudia grados relacionados con Ciencias Sociales y Jurídicas. Los estudiantes que han realizado cursos de apoyo a la democracia viven en Rumania y estudian Ciencias de la Salud. Los que han realizado cursos de discriminación en función de la edad residen en España. Los que han realizado cursos de derechos humanos estudian en el ámbito de las Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales y Jurídicas. Los que hicieron cursos sobre derechos LGBTQI+ tienen entre 24 y 30 años, y residen en España. Los que hicieron cursos sobre prevención de extremismos tienen entre 24 y 30 años son de sexo masculino o diverso, residen en Finlandia y estudian titulaciones de Arte y Humanidades. Los que realizan cursos de concienciación hacia personas con discapacidad tienen entre 24 y 30 años, residen en Alemania y estudian titulaciones de Ciencias de la Salud. Los que han realizado más cursos de cambio climático tienen entre 24 y 30 años viven en Finlandia y estudian un máster, Y los que han realizado más cursos de prevención del racismo estudian un máster en titulaciones de Ciencias de la Salud y Arte y Humanidades. Por tanto, es España el país donde el alumnado universitario realiza con mayor frecuencia actividades de formación DyCG y tienen entre 24 y 30 años. Curiosamente esta franja de edad no coincide con su estancia habitual en la Universidad. Son alumnos con mayor grado de madurez y experiencia académica.

Todavía existen escasas publicaciones sobre la evaluación de programas, pero Helm et al. (2023) avanzan que en general los participantes en los programas de formación universitarios de DyCG perciben que su aprendizaje se produce sobre todo a través de sus encuentros y debates con personas de diferentes orígenes. Sobre todo, aprenden habilidades de escucha activa, a aceptar y/o respetar diferentes opiniones y experiencias.

Por tanto, es lógico que el alumnado encuestado considere importante o muy importante que las universidades realicen cursos DyCG y Rumania es el país donde sus estudiantes consideran más importante esta formación; así como los de género diverso y que estudian titulaciones del ámbito de Ciencias de la Salud.

Los estudiantes finlandeses prefieren que estos cursos tengan un formato online; Rumania, Lituania y España prefieren un formato híbrido (en línea con seminarios web en tiempo real) y los alemanes prefieren un formato presencial. Los estudiantes de entre 17 a 30 prefieren el formato híbrido y los mayores de 31 formato online. Y los estudiantes del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud prefieren formato híbrido, y los estudiantes de las demás áreas prefieren que la formación sea online.

A pesar del esfuerzo de este estudio, son evidentes sus limitaciones, por lo que se hacen necesarias futuras investigaciones, que identifiquen necesidades geográficas y personales, y consideren mecanismos de seguimiento que podrían fomentar la evaluación y el seguimiento continuos del contenido de los materiales didácticos y libros de texto en áreas de derechos humanos, ciudadanía global, igualdad de género y multiculturalismo/diversidad social (Jiménez et al., 2017).

Según Osler (2012), la ciudadanía global debe reforzar el enfoque positivo hacia la diversidad y alentar a los alumnos a analizar críticamente posibles situaciones relacionadas con problemas de diversidad que podrían enfrentar en su vida diaria.

Dados los rápidos cambios que se están generando en el mundo, Aydin et al. (2019) aconsejan que las instituciones educativas deben preparar a los estudiantes para pensar críticamente sobre los problemas globales utilizando un plan de estudios basado en la investigación.

En conclusión, sería relevante que las universidades tuviesen en consideración estos resultados para diseñar e impartir de forma continuada cursos sobre diversidad y ciudadanía global como complemento de la formación extracurricular del alumnado.

## NOTA

<sup>1</sup> Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto Erasmus + KA2 convocado por la Unión Europea, Erasmus +, KA220-HED-Cooperation partnerships in higher education, con código 2021-1-LT01-KA220-HED-000023530 y título “Global Citizenship and Diversity Management Skills in Higher Education-GLOBDIVES”.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Castellanos, P.M. y Queiruga-Dios, A. (2022). From environmental education to education for sustainable development in higher education: a systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(3), 622-644. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2021-0167>
- Ahmed, E.I. y Mohammed, A. (2022). Evaluating the impact of global citizenship education programmes: A synthesis of the research. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17(2), 122-140. <https://doi.org/10.1177/17461979211000039>
- Akkari, A. y Maleq, K. (2020). Global Citizenship Education: Recognizing Diversity in a Global World. En A. Akkari y K. Maleq (Eds.). *Global Citizenship Education: Critical and International Perspectives* (pp. 3-13). Springer. doi: 10.1007/978-3-030-44617-8
- Aydin, H. y Cinkaya, M. (2018). Global citizenship education and diversity (GCEDS): A measure of students' attitudes related to social studies program in higher education. *Journal for multicultural education*, 12(3), 221-236. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2017-0030>
- Aydin, H., Ogurlu, U., Andrews, K., Masalimaova, A., Dorozhkin, E. y Malygin, A. (2019). High School Students' Perceptions of Global Citizenship in Central Public High Schools: Implications for Teacher Educators. *Review of Research and Social Intervention*, 65(1), 187-205. <https://doi.org/10.33788/rcis.65.12>
- Banks, J.A. (2004). Educating global citizens in a diverse world. En M. Seymour y H.M. Levin (Eds.). *Educating for Humanity: Rethinking the Purposes of Education*. Routledge.
- Bosio, E. y Torres, C.A. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy Futures in Education*, 17(6), 745-760. <https://doi.org/10.1177/1478210319825517>
- Carabain, C., Keulemans, S., van Gent, M. y Spitz, G. (2012). *Ciudadanía Global, apoyo público a la participación*. NCDO Press.
- Cornwell, G.H. y Stoddard, E.W. (2006). Freedom, diversity, and global citizenship. *Liberal Education*, 92(2), 26-33.
- 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>
- GEFI [Global Education First Initiative] (2012). *The UN Secretary-General's global initiative on education*. <http://www.globaleducationfirst.org/>
- Goren, H. y Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>



- Helm, F., Baroni, A. y Acconcia, G. (2023). Global citizenship online in higher education. *Educational Research for Policy and Practice*. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09351-6>
- Jiménez, J.D., Lerch, J. y Bromley, P. (2017). Education for global citizenship and sustainable development in social science textbooks. *European Journal of Education*, 52(4), 460-476. <https://doi.org/10.1111/ejed.12240>
- Klein, J. y Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Lenkaitis, C.A. y Loranc, B. (2021). Facilitating global citizenship development in lingua franca virtual exchanges. *Language Teaching Research*, 25(5), 711-728. <https://doi.org/10.1177/1362168819877371>
- Lilley, K., Barker, M. y Harris, N. (2017). The global citizen conceptualized: Accommodating ambiguity. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 6-21. <https://doi.org/10.1177/1028315316637354>
- Massaro, V.R. (2022). Global citizenship development in higher education institutions: A systematic review of the literature. *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 98-114. <https://orcid.org/0000-0001-5349-4030>
- Morais, D.B. y Ogden, A.C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of studies in international education*, 15(5), 445-466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>
- O'Dowd, R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language teaching*, 53(4), 477-490. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>
- Osler, A. (2012). Educación para la ciudadanía y diversidad. En Banks, J.A. (Ed.). *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp.1-18). Sage.
- Ozfidan, B. y Burlbaw, L.M. (2016). Perceptions of bilingual education model in Spain: How to implement a bilingual education model in Turkey. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 3(1), 49-58. <https://doi.org/10.29333/ejecs/49>
- Pais, A. y Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>
- Pashby, K., da 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>
- Poe, S.C. (2019). *Understanding human rights violations: new systematic studies*. Routledge.
- Reysen, S. y Kätzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 48(5), 858-870. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.701749>
- Sharifi, A., Simangan, D. y Kaneko, S. (2021). Three decades of research on climate change and peace: A bibliometrics analysis. *Sustainability Science*, 16, 1.079-1.095. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00853-3>
- Torres, C.A. y Bosio, E. (2020). Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects*, 48, 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>
- Tyran, K.L. (2017). Transforming students into global citizens: International service learning and PRME. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 162-171. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.007>
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNESCO (2023). *Educación para una ciudadanía mundial*. <https://es.unesco.org/ecm>

- VanderDussen Toukan, E. (2018). Educating citizens of ‘the global’: Mapping textual constructs of UNESCO’s global citizenship education 2012–2015. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 51-64. <https://doi.org/10.1177/1746197917700909>
- Vélez, G. (2021). Learning peace: Adolescent Colombians’ interpretations of and responses to peace education curriculum. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 27(2), 146. <https://doi.org/10.1037/pac0000519>
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of teacher education*, 61(5), 422-431. <https://doi.org/10.1177/0022487110375802>