

La Competencia Global en el Desarrollo Curricular: Una Comparativa de Escocia, España e Italia

Global Competence in Curriculum Development: A Comparative Study of Scotland, Spain, and Italy

Adrián Neubauer

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6774-1538>

e-mail: adrian.neubauer@edu.uned.es

Facultad de Educación, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

Resumen: Este artículo de investigación tiene dos objetivos. El primero es analizar cómo se representan las cuatro dimensiones de la competencia global planteadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el currículo de la educación escocesa, española e italiana. En segundo término, persigue identificar qué asignaturas contribuyen en menor y en mayor medida el desarrollo de la competencia global en estos tres países. Para ello, se han empleado dos métodos complementarios: la Educación Comparada y el Análisis Documental. Se analizaron los currículos – 6 documentos – de las etapas de CINE 1 y CINE 2 de estos tres países siguiendo el árbol de dimensiones, parámetros e indicadores – que hizo también la función de libro de códigos – propuesto por Neubauer y Fernández-Aragón (2025) para analizar el desarrollo curricular de la competencia global. Los resultados indican que las cuatro dimensiones de la competencia global establecidas por la OCDE están representadas en los tres países. Sin embargo, la primera y la tercera dimensión predominan por encima del resto, siendo la segunda la menos presente. Además, las asignaturas de “STEM” y “Segunda Lengua” son las que se ocupan mayoritariamente de fomentar la competencia global a través del currículo. Como conclusión, los tres países fomentan la competencia global, pero lo hacen desde un enfoque centrado en la sostenibilidad, la economía y el bienestar humano.

Palabras Clave: Competencia Global, Plan de Estudios, Educación Comparada, Educación Básica, OCDE, Sostenibilidad.

Abstract: This research paper has two objectives. The first is to analyze how the four dimensions of global competence, proposed by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), are represented in the education curricula of Scotland, Spain, and Italy. Secondly, it seeks to identify which subjects contribute to a greater or lesser extent to the development of global competence in these three countries. To this end, two complementary methods were used: Comparative Education and Document Analysis. The curricula for ISCED 1 and ISCED 2 in these three countries – 6 documents – were analyzed using the tree of dimensions, parameters, and indicators—which also served as a code book—proposed by Neubauer y Fernández-Aragón (2025) to analyze the curricular development of global

competence. The results indicate that the four dimensions of global competence, established by the OECD, are represented in all three countries. However, the first and third dimensions predominate over the rest, with the second being the least present. In addition, “STEM” and “Second Language” subjects are the ones that mainly promote global competence through the curriculum. In conclusion, all three countries promote global competence, but they do so from an approach that focuses on sustainability, the economy, and human well-being.

Keywords: Global Competence, Curriculum, Comparative Education, Basic Education, OECD, Sustainability.

Received: 22-12-2025

Accepted: 29-05-2026

1. Introducción

En los últimos años distintos organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Köş y Çelik, 2023), han destacado que el desarrollo de la ciudadanía mundial y la competencia global se ha convertido en un elemento indispensable para asegurar la calidad educativa en el siglo XXI (Urkunova et al., 2025). Por esa razón, estos organismos han intensificado sus recomendaciones sobre la importancia de fomentar la competencia global en todas las etapas educativas. En esta línea, algunos países han señalado esta como una prioridad en sus últimas reformas educativas (Urkunova et al., 2025), mientras que otras investigaciones apuntan a que la competencia global apenas está integrada en los currículos nacionales (Glimång y Sauro, 2024), por lo que es urgente reforzar su presencia en los próximos años (García-Esteban y Colpaert, 2022).

Los factores que justifican el desarrollo de la competencia global en el ámbito educativo son variados. Uno de ellos es la globalización económica (Kennedy y Zhu, 2025; Sanz-Leal y Orozco Gómez, 2025), de manera que la escuela debe responder a este fenómeno y favorecer el acceso al mercado laboral mundial del alumnado (Costa et al., 2024; Vaitekaitis y Stumbrienė, 2022). Desde otro punto de vista, el enfoque competencial se ha posicionado en el discurso académico como una respuesta idónea para afrontar la inestabilidad y la volatilidad social (Sanz-Leal y Orozco Gómez, 2025). Por ese motivo, la competencia global se erige como un requisito esencial para adaptarse a la complejidad actual (Richter, 2025; Urkunova et al., 2025). Otro rasgo característico de nuestro tiempo es la hiperconectividad (García-Esteban y Colpaert, 2022), que se ha visto acentuada tras la pandemia causada por la covid-19 (Helm et al., 2024) y la universalización de las redes sociales (Costa et al., 2024; Lee y Stankov, 2023; Urkunova et al., 2025). Además, es relevante destacar el papel activo que han desempeñado los avances tecnológicos en la expansión de la educación global, tal y como señalan Yoon et al. (2025). En tercer lugar, la visión y el propósito de los sistemas educativos ha sobrepasado significativamente los límites del Estado-Nación (Alshawi, 2023). Actualmente, los sistemas educativos han de formar ciudadanos que reconozcan la interdependencia global (Sokal y Parmigiani, 2022) y que asuman un compromiso con el bienestar de los demás (Lee y Stankov, 2023). A este respecto, es pertinente señalar que el desarrollo de la competencia global no puede desligarse de la “Agenda 2030” y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Angel-Alvarado et al., 2024; Costa et al., 2024; Muñoz-Saavedra y Alonso-Martínez, 2023; Vaitekaitis y Stumbrienė, 2022). Por lo tanto, la escuela ha de adoptar un compromiso explícito con los desafíos locales y globales (Parmigiani et al., 2023).

Por estos motivos, las publicaciones acerca de esta temática han ido ganando protagonismo paulatinamente en el mundo académico (Zhuang et al., 2024). Si bien es cierto que el concepto de “competencia global” se acuñó por primera vez en un informe del Council on International Educational Exchange en el año 1988 (Richter, 2025; Zhuang et al., 2024), encontramos un punto de inflexión 40 años después, cuando la OCDE evaluó por primera vez la competencia global a través del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de 2018. A partir de este momento, y de los aportes de la UNESCO en materia de Educación para la Ciudadanía Mundial (Lee y Stankov, 2023), se popularizó el término (Kennedy y Zhu, 2025; Sanz-Leal y Orozco Gómez, 2025). Esto se debe al notable poder de influencia que han adquirido los organismos internacionales, y en particular la OCDE, sobre las políticas nacionales a través de distintos mecanismos de influencia externa (Costa et al., 2024; Dale, 1999; Sanz-Leal y Orozco Gómez, 2025).

Tabla 1: Definiciones de “Competencia Global”.

Referencia	Definición
Hunter et al. (2006)	“Tener una mente abierta y buscar activamente comprender las normas culturales y las expectativas de los demás, aprovechando los conocimientos adquiridos para interactuar, comunicarse y trabajar eficazmente fuera del propio entorno” (p. 277).
Reimers (2009)	“La competencia global es un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a las personas comprender el mundo y sus desafíos de manera que puedan crear posibilidades para abordarlos, además de una disposición actitudinal y ética que permiten interacciones pacíficas, respetuosas y productivas entre personas de diversas geografías. Conjuga tres dimensiones: afectiva, de acción y académica, especificando en distintos aspectos como: desarrollo del carácter, el afecto y los valores; las aptitudes y el desarrollo de la motivación para actuar; y un aspecto basado en el desarrollo de la cognición, conocimiento y capacidad para comprender los problemas mundiales” (p. 185).
Boix-Mansilla y Jackson (2011)	“La capacidad y disposición para comprender y actuar en problemas globales” (p. 13).
Deardorff y Jones (2022)	“Es la capacidad que tienen las personas para estar “preparadas para el mundo global», que puedan afrontar los retos globales y prosperar en nuestro mundo interconectado” (p. 379).
OCDE (2018)	“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).
Urkunova et al. (2025)	“La competencia global es la capacidad de analizar críticamente cuestiones globales e interculturales, demostrar sensibilidad intercultural y participar en acciones éticas e informadas” (p. 3).

Fuente: Elaboración propia.

Este organismo proporcionó a los sistemas educativos un marco estructurado para definir, comprender, desarrollar y evaluar la competencia global y, al mismo tiempo, desarrollar un compromiso en el alumnado con la sostenibilidad y la inclusión (Angel-Alvarado et al., 2024). Este hecho es reseñable porque todavía hoy existe una notable dificultad para definir el término entre la comunidad educativa (Richter, 2025; Santamaría-Cárdaba y Martínez-Scott, 2023; Vaitekaitis y Stumbrienė, 2022), principalmente debido a que es un campo de estudio emergente (Lee y Stankov, 2023). Tanto es así que, en ocasiones, se asocia estrechamente o se usa indistintamente a otros términos afines, pero distintos. Algunos de los conceptos más recurrentes son estos: “educación global”, “ciudadanía global”, “ciudadanía global crítica”, “educación

intercultural”, “competencia intercultural”, “educación para la ciudadanía democrática”, “competencia para la cultura democrática”, “mentalidad global”, “conciencia global” y “alfabetización mundial” (Helm et al., 2024; Köş y Çelik, 2023; Lee y Stankov, 2023; Parmigiani et al., 2023; Sanz-Leal y Orozco Gómez, 2025; Shen y de la Garza, 2025). Sin embargo, Köş y Çelik (2023) afirman que el término “competencia global” es el más empleado en la literatura científica.

En esta línea, distintos autores han tratado de delimitar conceptualmente qué es la competencia global, siendo algunas de las más destacadas las reflejadas en la Tabla 1:

A este respecto, cabe señalar que en esta investigación adoptaremos el marco conceptual de la OCDE (2018). Más allá de estas definiciones, al llevar a cabo una revisión de la literatura especializada en esta temática se pueden apreciar una serie de elementos comunes que permiten esclarecer cuáles son las características esenciales de la competencia global:

- La primera de ellas es que es una competencia interdisciplinar (Costa et al., 2024) y multidimensional (Angel-Alvarado et al., 2024; Muñoz-Saavedra y Alonso-Martínez, 2023; Shen y de la Garza, 2025; Urkunova et al., 2025). No obstante, existen diferentes posturas a la hora de esclarecer cuáles son estas dimensiones. Algunos autores optan por acotarlas a las tres dimensiones clásicas – conocimientos, habilidades y actitudes (Hunter et al., 2006) – de una competencia, mientras que otros añaden como cuarta dimensión “la conciencia” (Deardorff y Jones, 2022). Por su parte, la OCDE (2018) define cuatro dimensiones inseparables (Shen y de la Garza, 2025) y que, a su vez, cada una de ellas está conformada por distintos componentes (Neubauer y Fernández-Aragón, 2025; Vaitekaitis y Stumbrienė, 2022). Las dimensiones propuestas por la OCDE (2018) consisten en: (1) examinar cuestiones de importancia local, global y cultural; (2) comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas; (3) participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas; y (4) actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.
- También existe un gran consenso académico en que un requisito indispensable para el desarrollo de esta competencia es que el alumnado conozca y resuelva los problemas mundiales (Alshawi, 2023; Lee y Stankov, 2023; Papadopoulou et al., 2022; Richter, 2025), que afronta esta sociedad globalmente interdependiente (Muñoz-Saavedra y Alonso-Martínez, 2023). Algunos de estos retos son la migración (Neubauer y Sánchez-Doménech, 2025; Urkunova et al., 2025), las desigualdades estructurales a nivel mundial (Muñoz-Saavedra y Alonso-Martínez, 2023), el cambio climático y la sostenibilidad (Costa et al., 2024; Richter, 2025).
- En consecuencia de lo anterior, un ciudadano globalmente competente debe adoptar un compromiso cívico (Costa et al., 2024; Urkunova et al., 2025) con la justicia social en aras de movilizarse activamente en favor del bienestar colectivo (Sokal y Parmigiani, 2022), la defensa de los derechos humanos (Bilbokaitė et al., 2024) y la promoción de la cultura de paz (Azqueta et al., 2023; Muñoz-Saavedra y Alonso-Martínez, 2023).
- Para ello, dos elementos centrales de la competencia global son las habilidades sociales y la capacidad de establecer redes personales. Por ese motivo, la competencia global fomenta el respeto por los demás (Azqueta et al., 2023), la empatía (Urkunova et al., 2025; Vaitekaitis y Stumbrienė, 2022), el trabajo en equipo (Richter, 2025), la comunicación efectiva (Sokal y Parmigiani, 2022) y la

- capacidad de aceptar diferentes opiniones y perspectivas (Kennedy y Zhu, 2025).
- A su vez, existe una tendencia en el ámbito académico de establecer una estrecha relación entre la competencia intercultural y la competencia global (Costa et al., 2024; Maine, 2024; Papadopoulou et al., 2022; Richter, 2025; Sokal y Parmigiani, 2022; Yoon et al., 2025). Esto se debe a que en el contexto actual, marcado por la mundialización, es indispensable tener la capacidad de interactuar de forma respetuosa con otras culturas (Urkunova et al., 2025). Por ende, una persona competente globalmente debe manifestar una notable apertura a la diversidad (Kennedy y Zhu, 2025) y a la inclusión (Urkunova et al., 2025). Sin embargo, es preciso señalar que, a pesar de la creencia generalizada, las iniciativas de internacionalización y con un carácter intercultural no desarrollan la competencia global por sí mismas (Helm et al., 2024).
 - Para terminar, otros elementos asociados a la competencia global son el desarrollo del pensamiento crítico (Santamaría-Cárdaba y Martínez-Scott, 2023) y la disposición al aprendizaje permanente (García-Esteban y Colpaert, 2022).

Dicho esto, es conveniente señalar que hay autores que han cuestionado este constructo. Una de las críticas más extendidas es que la competencia global, liderada por la OCDE (2018), tiene un fuerte carácter neoliberal (Urkunova et al., 2025). Helm et al. (2024) cuestionan que este enfoque, mayoritariamente individualista, pueda ayudar a resolver los desafíos mundiales, mientras que Lee y Stankov (2023) afirman que la OCDE (2018) reconoce la necesidad de actuar colectivamente frente a estos retos. Desde una perspectiva postcolonial, Vaitekaitis y Stumbrienė (2022) señalan que este modelo reproduce las desigualdades históricas, ya que no cuestiona el poder hegemónico (Santamaría-Cárdaba y Martínez-Scott, 2023). Helm et al. (2024) denuncian que el Globo Sur ha sido excluido del proceso de construcción de este marco conceptual. Por último, Sanz-Leal y Orozco Gómez (2025) alertan de que esta competencia prioriza el desarrollo de aquellas aptitudes más idóneas para contribuir a la economía global.

A pesar de estas críticas, existe una fuerte corriente de autores que reivindican la importancia de que el sistema educativo promueva la competencia global. Precisamente, Maine (2024) recuerda la necesidad de asegurar la coherencia entre la teoría, la política y la práctica en materia educativa. Sin embargo, Santamaría-Cárdaba y Martínez-Scott (2023) advierten que la competencia global se ha posicionado en el centro de la agenda educativa a nivel político, pero que no ha cristalizado su desarrollo en los currículos nacionales. En esta línea, se plantean tres principales puntos de acción:

- Reforzar la formación inicial y permanente del profesorado en competencia global (Ángel-Alvarado et al., 2024; Sanz-Leal y Orozco Gómez, 2025; Urkunova et al., 2025).
- Implementar metodologías en el aula que favorezcan el desarrollo de la competencia global (Papadopoulou et al., 2022), como el Aprendizaje-Servicio (Helm et al., 2024).
- Aumentar la presencia de la competencia global en los currículos (Ángel-Alvarado et al., 2024; Papadopoulou et al., 2022; Vaitekaitis y Stumbrienė, 2022).

Sobre esta última idea es preciso recalcar que el currículo debe entenderse como un constructo cultural (Grundy, 1998). De esta manera, “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” (Neubauer y Fernández-Aragón, 2025, p. 362). En este caso, y teniendo en cuenta que la educación debe preparar a ciudadanos globales (UNESCO, 2017) capaces de afrontar los desafíos mundiales (Reimers, 2020), se hace imprescindible analizar – y reformar si es preciso – la adecuación de los currículos nacionales al contexto sociohistórico actual (Angel-Alvarado et al., 2024).

Con vista a lo expuesto anteriormente, esta investigación adquiere una relevancia notable en el ámbito académico por varios motivos. El primero de ellos es la contribución a la construcción conceptual de la “competencia global”, que ha sido abordada en esta introducción. Posteriormente, trata de arrojar luz al debate de si los currículos nacionales integran la competencia global o si es urgente reforzar su presencia en los mismos. En tercer lugar, fomenta la reflexión sobre los tintes ideológicos – neoliberales o humanistas – que permea en los sistemas educativos y en los estudiantes a través del desarrollo de esta competencia.

2. Método

Este estudio se ha realizado a partir de dos métodos complementarios: la Educación Comparada y el Análisis Documental. Con respecto a la Educación Comparada, cabe señalar que se han planteado distintas propuestas metodológicas desde la originaria de Bereday (Ribeiro Peixoto et al., 2021). En este artículo se adoptan las fases sugeridas por Caballero et al. (2016), que ha sido utilizada como referencia en numerosas investigaciones en los últimos años.

Otra tendencia en Educación Comparada ha sido la realización de estudios cualitativos y/o mixtos (Pandey, 2025). En esta línea, el uso del Análisis Documental se ha extendido en los estudios comparados, pudiendo apreciarse algunos ejemplos en las investigaciones relacionadas con el currículo (Neubauer y Fernández-Aragón, 2025; Taşkın y Bozkurt, 2023) y la formación del profesorado (Nistal Anta et al., 2023), entre otras temáticas. Algunas de las razones por las que se ha popularizado su uso son su accesibilidad, su versatilidad y su capacidad para sintetizar información de un gran conjunto de documentos (ej. periódicos, políticas, currículo, transcripciones, etc.) (Stemler, 2015). Asimismo, se toman como referencia las fases planteadas por Bowen (2009) para desarrollar el Análisis Documental:

- Fase 1. Revisión inicial de los documentos: esta primera etapa permite identificar los códigos preliminares, especialmente en la dimensión de “Asignaturas”.
- Fase 2. Lectura analítica de los textos: más tarde, tras definir el instrumento de recogida de la información, se procede a codificar cada documento.
- Fase 3. Análisis e interpretación: finalmente, se analizan los documentos en aras de reconocer convergencias y similitudes con respecto al objeto de estudio.

Para terminar, es preciso señalar que los hallazgos de esta última fase son presentados en el estudio comparado en las fases de comparación y yuxtaposición.

2.1. Objetivos y Presupuestos de Partida

Esta investigación persigue dos objetivos:

- Objetivo 1. Analizar cómo se representan las cuatro dimensiones de la competencia global en el currículo de la educación escocesa, española e italiana.

- Objetivo 2. Identificar qué asignaturas contribuyen en menor y en mayor medida el desarrollo de la competencia global en estos tres países.

En consecuencia, para cada objetivo, y tomando como referencia el artículo de Neubauer y Fernández-Aragón (2025), se ha planteado un presupuesto de partida, que son los siguientes:

- Presupuesto de partida 1. Las cuatro dimensiones de la competencia global se desarrollan de forma desigual en los tres currículos. Concretamente, la Dimensión 1 es la más representada y la Dimensión 2 la menos desarrollada.
- Presupuesto de partida 2. Las asignaturas “STEM” son las que desarrollan en mayor medida la competencia global, en detrimento de otras de carácter artístico y/o social.

2.2. Elección de la Unidad de Análisis

Tal y como señalan Caballero et al. (2016), en la elección de la unidad de análisis se han de determinar el ámbito de comparación, la temporalización y la selección de las unidades de comparación. En primer lugar, el ámbito de comparación está conformado por tres países: Escocia, España e Italia. Los motivos por los que se han seleccionado estos países son variados. Uno es el rendimiento mostrado por Escocia y España en la prueba PISA 2018 en competencia global, que se situaba por encima de la media de la OCDE (2020). Por otra parte, la localización geográfica permite identificar similitudes y diferencias entre los países del sur y el norte de Europa. A su vez, estos países cuentan con modelos de centralización educativa diferentes. Tomando como referencia la obra de García Garrido (2005), Italia se caracteriza por ser un sistema educativo centralizado, Escocia (o Reino Unido) un sistema regionalizado y España un sistema descentralizado. A su vez, Escocia y España presentan un modelo descentralizado y cuentan con una amplia diversidad sociolingüística en ambos países. La última razón para seleccionar estos países son los lazos histórico-culturales entre España e Italia.

A su vez, en términos de temporalización es una investigación estática, puesto que analiza los currículos en un momento concreto, el actual. Por último, y dada la naturaleza de la investigación, se analizan los currículos que regulan la enseñanza obligatoria en las etapas de CINE 1 y CINE 2 (UNESCO Institute for Statistics, 2013) de Escocia (Education Scotland, 2017a, 2017b), España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a, 2022b) e Italia (Ministero dell'Istruzione, 2012, 2017).

2.3. Instrumento de Recogida de Información y Análisis

Para sistematizar la búsqueda de información en clave comparada se ha diseñado un árbol de dimensiones, parámetros e indicadores que, al mismo tiempo, ha servido como libro de códigos para realizar el Análisis Documental. Este instrumento ha sido diseñado tomando como referencia distintas investigaciones. Para las dos primeras dimensiones, y atendiendo al carácter interdisciplinar de la Educación Comparada (Pandey, 2025), se ha empleado la propuesta de Neubauer et al. (2022) y en las otras dos (“Asignatura” y “Competencia global”) se ha hecho lo propio con la de Neubauer y Fernández-Aragón (2025), quienes analizaron el desarrollo de la competencia global en el currículo español. Como resultado, y tomando como referencia el libro de códigos empleado en las investigaciones previas, se conformó el siguiente instrumento:

Tabla 2: Árbol Dimensiones, Parámetros e Indicadores (y libro de códigos).

Dimensión	Parámetros	Indicadores (Códigos)
Socioeconomía	Demografía	“Número de habitantes”, “Crecimiento demográfico” y “Población rural”
	Economía	“Producto Interior Bruto (PIB)”, “Crecimiento del PIB” y “Renta per cápita”
	Diversidad social	“Tasa de inmigración”, “Etnias y pueblos minoritarios” y “Lenguas minoritarias”
Sistema educativo	Estructura y organización	“Etapas” y “Agentes responsables del desarrollo curricular”
	Educación obligatoria	“Edad de inicio”, “Edad de finalización” y “Años de escolarización obligatoria”
Asignatura		“STEM”, “Segunda Lengua”, “Lengua y Literatura”, “Educación Física y Salud” y “Educación Artística y Musical”.
	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”
Competencia global	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 a partir de Neubauer et al. (2022) y Neubauer y Fernández-Aragón (2025).

Una vez definido el instrumento de recogida de información, se procedió al análisis (o la codificación) de los documentos mediante el software de análisis mixto MAXQDA Analytics Pro 2024 (Neubauer y Fernández-Aragón, 2025). Con relación a la dimensión de “Asignaturas” es preciso esclarecer algunas decisiones adoptadas durante el análisis comparado para favorecer la comparación curricular. Dado el amplio abanico de asignaturas existentes y la similitud terminológica entre varias materias, se tomaron las siguientes decisiones:

- Se han unificado en la asignatura (código) de “STEM” todas las materias relacionadas con tecnología, matemáticas y ciencias naturales.
- Esto mismo se ha realizado con aquellas materias que contribuyeran al aprendizaje de cualquier lengua que no fuera la de instrucción. Para estas, se ha creado el código “Segunda Lengua”.
- También se han integrado en un solo código (“Educación Artística y Musical”) todas las materias relacionadas con arte, imagen, danza y música.
- Por otra parte, las asignaturas de historia y geografía se han aunado en “Ciencias Sociales”.

Para asegurar la rigurosidad y la consistencia durante el proceso de codificación, se adoptaron dos medidas. La primera fue elaborar “memos” de cada código, como sugieren Lally y Conway (2026), para definir conceptualmente cada uno de ellos, lo que supone una práctica reflexiva intencionada por parte del investigador (George Mwangi et al., 2023). En segundo término, la codificación fue sometida a una revisión externa por parte de otro investigador, siguiendo las recomendaciones de Susilo y Putranto (2021). A este investigador externo se le facilitó una síntesis del marco conceptual

de la OCDE, se le enviaron los artículos que dieron forma al libro de códigos y se le entregaron los memos con la explicación de cada código. Tras completar esta labor, se realizaron tres análisis a través de MAXQDA Analytics Pro 2024: “la frecuencia de códigos”, “la matriz de relaciones de códigos” y “la matriz de código por conjunto de documentos”.

3. Resultados

3.1. Radiografía Socioeconómica y Educativa de los Tres Países

En cuanto a la primera dimensión del estudio comparado, cabe señalar que se Italia (58,9 millones de habitantes) y España (48,8 millones de habitantes) tienen una población mucho mayor que Escocia (5,4 millones de habitantes) (Banco Mundial, 2024; National Records of Scotland, 2022). A su vez, Escocia y España muestran un ligero crecimiento demográfico, a diferencia de Italia. Por otra parte, Escocia (17%) dispone de una tasa de población rural más elevada que España (13,3%) y que Italia (9,1%) (Banco Mundial, 2024; Scottish Government, 2021).

En términos económicos destaca Italia (2,03 billones de dólares) sobre España (1,42 billones de dólares) y Escocia (261.600 millones de dólares aproximadamente) (UNESCO, 2024). Sin embargo, es pertinente puntualizar que el PIB de Escocia representa un porcentaje en torno al 8% del total del Reino Unido (UNESCO, 2024). Las tres economías muestran una tasa de crecimiento positiva, especialmente España (3,2%) (Scottish Government, 2025; UNESCO, 2024). Por el contrario, es el país que cuenta con una menor renta per cápita (35.297\$) de los tres, puesto que Escocia e Italia superan los 40.000\$ anuales.

Con respecto a la diversidad sociocultural, es relevante señalar que los tres países disponen de lenguas cooficiales y, también, minoritarias reconocidas a nivel nacional. Esta diversidad se aprecia también en sus tasas de inmigración. Por un lado, en Escocia e Italia alrededor del 10% de la población es inmigrante, mientras que en España estas tasas son muy superiores (17,13%) (National Records of Scotland, 2022; OCDE, 2023). El lugar de procedencia también varía notablemente de un país a otro. En el caso de Escocia las nacionalidades más recurrentes son la polaca, la irlandesa y la italiana. Mientras tanto, en Italia predominan las personas procedentes de Rumanía y Albania. Por último, España se caracteriza por acoger principalmente a personas marroquíes y colombianas.

Desde un punto de vista educativo, en Escocia (5 años) se inicia la educación obligatoria un año antes que en los países mediterráneos, aunque en los tres coincide el inicio con la etapa de CINE 1. A su vez, en los tres finaliza al cumplir los 16 años en la etapa CINE 2 (Eurydice, 2020, 2023). De esta manera, Escocia (11 años) tiene un año más de escolarización obligatoria que España e Italia. En este sentido, se aprecia una convergencia en la organización de la educación obligatoria, que comprende desde la etapa CINE 1 a la etapa CINE 2. Sin embargo, se observan diferencias en la duración de la etapa CINE 1 (Escocia: 7 años; España: 6 años; Italia: 5 años) y la etapa CINE 2 (Escocia y España: 4 años; Italia: 5 años) (Eurydice, 2020, 2023). Para terminar, se aprecian divergencias en el desarrollo curricular en los tres países, dado que responden a modelos de centralización educativa diferentes. Tomando como referencia la obra de García Garrido (2005), Italia se caracteriza por ser un sistema

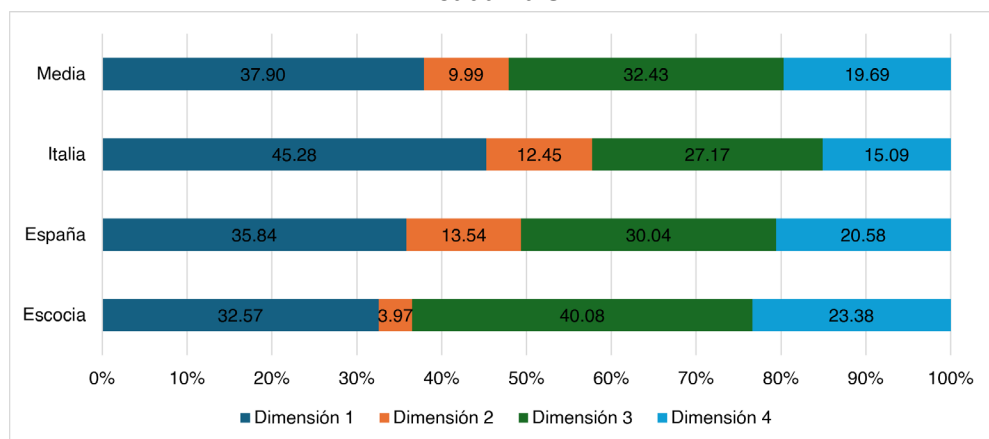
educativo centralizado, Escocia (o Reino Unido) un sistema regionalizado y España un sistema descentralizado.

3.2. La Competencia Global en el Currículo

Para comenzar, y respondiendo a la primera pregunta de investigación, en la Figura 1 se aprecia cómo la Dimensión 1 es la más desarrollada en España e Italia, aunque Italia es promueve esta dimensión de forma más acentuada. Tanto es así que supone cerca de la mitad del desarrollo de la competencia global en este país. A este respecto, cabe señalar que la representación de esta dimensión en el currículo escocés y español es muy similar.

Por el contrario, los tres países convergen al fomentar con menor intensidad la Dimensión 2. En el caso de Escocia es posible afirmar que su presencia en el currículo es residual (3.97%), mientras que en los países mediterráneos se observan cifras similares en torno al 13%. Escocia destaca por la presencia de la Dimensión 3 en su currículo. De hecho, es la dimensión más representada (40.08%) en su currículo, superando en más de un 10% a los países del sur de Europa, que la desarrollan con una intensidad similar. Por último, la Dimensión 4 es desarrollada en menor medida en Italia que en España y Escocia, pero se aprecia una similitud al ser la segunda dimensión menos representada en los tres países.

Figura 1: Representación de las Dimensiones de la Competencia Global en cada País.



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, es conveniente puntualizar que cada competencia está conformada por distintos indicadores o subcompetencias. En este sentido, cada uno de ellos es desarrollado en menor o mayor medida a lo largo del currículo. Concretamente, en la Dimensión 1 se aprecia cómo los tres países desarrollan de forma similar la “alfabetización multimodal” y el “conocimiento y el pensamiento crítico”. Por el contrario, las “habilidades pensamiento superior” tienen una presencia mayor en Escocia (42,31%) que en los países mediterráneos. Sin embargo, esta situación se revierte en los dos últimos indicadores de esta dimensión: la “alfabetización mediática” y la “globalización como fenómeno”.

Mientras tanto, en la Dimensión 2 se aprecian más divergencias. Una de ellas se produce en el indicador de “empatía”, que es el más presente en el currículo escocés, aunque apenas tiene relevancia en Italia. Por su parte, España aboga por fomentar la “cultura de paz” con cierta intensidad, mientras que Escocia no la integra en su currículo. Italia prioriza el desarrollo de esta dimensión a través de la “ciudadanía democrática”, al igual que España, aunque de una forma más notable. No obstante, se encuentran posicionamientos similares con respecto a la “justicia social en perspectiva sistémica mundial” y el “entendimiento y comprensión mutua”.

Tabla 3: Porcentaje de Indicadores Desarrollados por Dimensión de la Competencia Global en cada País.

Dimensión	Indicador	Escocia	España	Italia
Dimensión 1	Alfabetización multimodal	30,77	32,45	28,75
	Alfabetización mediática	7,69	13,71	12,08
	Habilidades de pensamiento superior	42,31	25,66	35,83
	Globalización como fenómeno	0,00	6,04	3,33
	Conocimiento y pensamiento crítico	19,23	22,14	20,00
Dimensión 2	Ciudadanía democrática	26,32	30,65	52,31
	Justicia social en perspectiva sistémica mundial	15,79	14,84	6,15
	Cultura de paz	0,00	20,32	9,23
	Empatía	31,58	18,71	4,62
	Entendimiento y comprensión mutua	26,32	15,48	27,69
Dimensión 3	Cooperación eficaz	33,85	22,22	18,12
	Competencia plurilingüe	24,48	14,91	28,26
	Comunicación efectiva y respetuosa	16,15	11,26	13,04
	Inclusión de grupos vulnerables y excluidos	3,65	22,51	5,80
	Competencia intercultural y democrática	21,88	29,09	34,78
Dimensión 4	Emprendimiento	36,61	18,45	17,50
	Activismo y compromiso social	15,18	16,63	30,00
	Derechos humanos y dignidad humana	15,18	11,62	2,50
	Desafíos globales	0,89	18,00	7,50
	Sostenibilidad	32,14	35,31	42,50

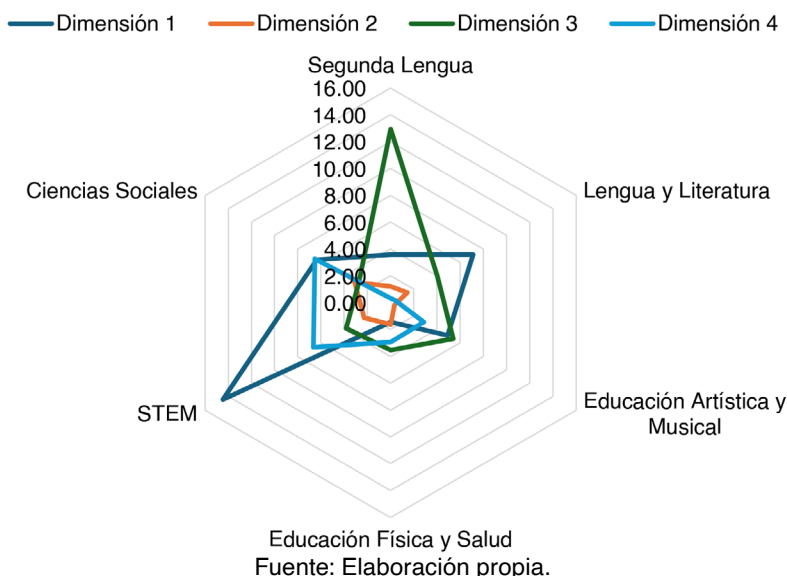
Fuente: Elaboración propia.

Esto se repite en la Dimensión 3 con el indicador de “comunicación efectiva y respetuosa”. Mientras tanto, Escocia fomenta esta dimensión mayoritariamente a través de la “cooperación eficaz”, España de la “inclusión de grupos vulnerables y excluidos” y, por último, Italia de la “competencia intercultural y democrática”. A su vez, Escocia e Italia promueven la “competencia plurilingüe” con una intensidad similar.

Para terminar, en la Dimensión 4 se observa cómo la “sostenibilidad” es un indicador con gran presencia en los tres currículos. De hecho, es el más desarrollado en esta dimensión por parte de España e Italia, mientras que Escocia hace lo propio con el “emprendimiento”. Sin embargo, Italia se diferencia del resto de países en la intensidad con la que se integra el “activismo y compromiso social” y los “derechos humanos y dignidad humana”, puesto que destaca en el primero por hacerlo con mayor intensidad que el resto de los países, a diferencia de lo que sucede con el segundo código. Por último, España establece una divergencia con el resto de los países al mencionar de forma explícita y recurrente los “desafíos globales” presentes y futuros que debe afrontar la sociedad y, por ende, el sistema educativo, a diferencia de Escocia, donde su mención es residual.

Dicho esto, la presencia de la competencia global es desigual entre las distintas asignaturas del currículo. Desde una perspectiva general, y tomando como referencia los datos de los tres países, se aprecia cómo la Dimensión 1 es principalmente desarrollada por las asignaturas “STEM”. De hecho, estas materias son las que más contribuyen a desarrollar la competencia global en estos países (27,21%). Otras asignaturas que fomentan la Dimensión 1 con cierta intensidad son “Lengua y Literatura” y “Ciencias Sociales”. Una diferencia reseñable entre estas tres asignaturas es que las “STEM” y las “Ciencias Sociales” son las que más desarrollan la Dimensión 4, mientras que “Lengua y Literatura” lo hace de manera residual, al igual que la “Segunda Lengua”.

Figura 2: Media de Desarrollo de cada Dimensión por Asignatura (media de los tres países).



Sin embargo, la “Segunda Lengua” es la responsable de fomentar principalmente la Dimensión 3 en el currículo, y la competencia global en general junto a las “Ciencias Sociales”, después de las “STEM”. Por su parte, la “Lengua y Literatura” y la “Educación Artística y Musical” se posicionan en un tercer escalón como las materias que fomentan la competencia global en el currículo, aunque la “Educación Artística y Musical” apenas desarrolla la Dimensión 2.

Para terminar, “Educación Física y Salud” es la materia que promueve en menor medida la competencia global en el currículo, pero focaliza el desarrollo de la Dimensión 3 en detrimento de la Dimensión 1, marcando una clara divergencia con el resto de las asignaturas.

De forma más específica, los tres países convergen en fomentar mayoritariamente la Dimensión 1 a través de las asignaturas “STEM” con una intensidad similar. Otra similitud en el desarrollo de esta dimensión se aprecia entre España y Escocia, puesto que los dos la fomentan en un grado similar a través de “Lengua y Literatura” y “Segunda Lengua”. Sin embargo, Italia promueve esta dimensión principalmente mediante “Ciencias Sociales” y “Lengua y Literatura”, con una intensidad muy superior

a los otros países. Por su parte, Escocia y España fomentan esta dimensión a través de la “Educación Física y Salud”, mientras que en Italia no se alude a esta dimensión de la competencia global en esta materia.

Tabla 4: Porcentaje de Dimensiones de la Competencia Global Trabajadas por cada Asignatura.

País	Asignatura	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4
Escocia	Segunda Lengua	5,64	0,63	22,55	0,00
	Lengua y Literatura	5,01	0,63	0,63	0,00
	Educación Artística y Musical	2,71	0,00	6,26	3,34
	Educación Física y Salud	3,13	0,84	5,22	5,43
	STEM	13,78	0,21	3,34	7,93
	Ciencias Sociales	2,30	1,67	2,09	6,68
España	Segunda Lengua	4,56	2,23	7,78	0,95
	Lengua y Literatura	5,63	1,50	4,60	1,12
	Educación Artística y Musical	3,35	0,64	4,08	1,16
	Educación Física y Salud	1,25	1,93	3,31	2,06
	STEM	14,87	3,05	6,02	8,29
	Ciencias Sociales	6,19	4,17	4,25	7,00
Italia	Segunda Lengua	0,6	0,8	8,5	0,0
	Lengua y Literatura	10,75	2,26	6,79	0,00
	Educación Artística y Musical	8,68	0,38	5,85	4,15
	Educación Física y Salud	0,00	2,08	2,08	1,32
	STEM	14,72	3,58	2,08	3,77
	Ciencias Sociales	10,57	3,40	1,89	5,85

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, Escocia establece una fuerte divergencia con el resto de los países en el desarrollo de la Dimensión 3 a través de la asignatura de “Segunda Lengua”. Esto se debe a que es donde se aprecia una contribución más directa por parte de una asignatura a una dimensión de la competencia global, ya que aglutina el 22,55% de códigos en el currículo de este país. Dicho esto, coincide con España e Italia en ser la materia que más contribuye a fomentar la Dimensión 3 de la competencia global. Por el contrario, “Lengua y Literatura” es la que menos desarrolla esta dimensión en Escocia, a diferencia de España e Italia, donde su representación es notable. Otra divergencia se produce en las materias “STEM” y “Ciencias Sociales” en España, donde contribuyen sustancialmente a fomentar la Dimensión 3. Por el contrario, se aprecian similitudes en la intensidad en que se representa esta dimensión en “Educación Artística y Musical” en los tres países, algo que no sucede en “Educación Física”, puesto que su contribución es menor en Italia con respecto a España y Escocia.

En lo relativo a la Dimensión 2, es preciso señalar que apenas se desarrolla en el currículo escocés. De hecho, la asignatura de “Educación Artística y Musical” no trabaja esta dimensión, y en España e Italia lo hace de manera residual. Por otra parte, los países mediterráneos la fomentan principalmente a través de la “Educación Física y Salud”, las “Ciencias Sociales” y las asignaturas “STEM”.

Con respecto a la Dimensión 4, se observa una convergencia entre Escocia e Italia, puesto que ninguno de estos países fomenta esta dimensión a través de las asignaturas de “Lengua y Literatura” y “Segunda Lengua”, a diferencia de España que sí lo hace, aunque con baja intensidad. Por el contrario, esta dimensión se fomenta principalmente a través de las asignaturas “STEM” y “Ciencias Sociales” en Escocia

y España, mientras que Italia hace lo propio mediante la “Educación Artística y Musical” y “Ciencias Sociales”. También es preciso señalar el hecho de que Escocia atribuye un papel protagonista a la “Educación Física y Salud” para desarrollar esta dimensión, a diferencia de España e Italia.

4. Discusión y Conclusiones

Una vez presentados los resultados, es el momento de responder a los objetivos de la investigación y contrastar sus presupuestos de partida. Con relación al primer objetivo (*Objetivo 1. Analizar cómo se representan las cuatro dimensiones de la competencia global en el currículo de la educación escocesa, española e italiana*), cabe señalar que las dimensiones de la competencia global están reflejadas en los tres países, aunque su representación es desigual, por lo que se confirma el presupuesto de partida 1, coincidiendo con los resultados obtenidos por Neubauer y Fernández-Aragón (2025). Sin embargo, la notable presencia de la competencia global en estos tres currículos contradice los hallazgos de Glimäng y Sauro (2024), quienes afirmaron que su representación es escasa en los currículos nacionales.

En este sentido, la Dimensión 1 incide sustancialmente en la importancia de que el alumnado desarrolle el pensamiento crítico, puesto que este es un requisito esencial para ejercer la ciudadanía global en el siglo XXI (Santamaría-Cárdaba y Martínez-Scott, 2023). Sin embargo, esto podría confrontar con la escasa presencia que tiene la “alfabetización mediática”, a pesar del papel central que ocupan las tecnologías de la información (Yoon et al., 2025) y las redes sociales (Costa et al., 2024; Lee y Stankov, 2023; Urkunova et al., 2025) en una sociedad hiperconectada como la actual (García-Esteban y Colpaert, 2022). De hecho, el impacto de las redes sociales a través de las *fake news* es notable los procesos electorales actuales (De Rosa y Criscitiello, 2025). En consecuencia, no es suficiente con fomentar la “ciudadanía democrática” de forma extensa como hacen los tres países en la Dimensión 2, si no que deben atender también a la ciudadanía democrática en los entornos digitales.

Siguiendo con esta dimensión, parece conveniente reforzar el desarrollo de la “empatía” en Italia, puesto que es la base para defender, ejercer y promover los “derechos humanos y dignidad humana” (Neubauer y Fernández-Aragón, 2025). Esto mismo sucede con la “cultura de paz” en Escocia, que es una característica básica de la ciudadanía global (Azqueta et al., 2023; Bilbokaitė et al., 2024; Muñoz-Saavedra y Alonso-Martínez, 2023). No obstante, es preciso advertir de que los “derechos humanos y dignidad humana” (Dimensión 4) no solo deben aprenderse, sino que han de ejercerse en la escuela. De esta manera, y especialmente Italia, abogan por fomentar un “compromiso social y activismo” en el alumnado, tal y como sugieren diversos autores (Costa et al., 2024; Parmigiani et al., 2023; Urkunova et al., 2025).

Asimismo, y en cuanto a la Dimensión 3, los tres países abogan por fomentar la “cooperación” y “comunicación efectiva y respetuosa” de sus estudiantes, lo que refuerza la ciudadanía global (Kennedy y Zhu, 2025; Richter, 2025; Sokal y Parmigiani, 2022). De esa manera, se fortalece el posicionamiento de Lee y Stankov (2023), quienes apuntan a que en el modelo de competencia global de la OCDE prevalece la cooperación social como medio para afrontar los desafíos mundiales a diferencia del “sobreindividualismo” expuesto por Helm et al. (2024). Por otra parte, el currículo español desarrolla con mayor intensidad que el resto la “inclusión de grupos vulnerables

y excluidos”, quizás porque con la reforma educativa del año 2020 se le otorgó un papel central a la igualdad de género.

Desde otro punto de vista, estos países abogan firmemente por fomentar la “competencia intercultural” y la “competencia plurilingüe”. Una posible explicación de este fenómeno, más allá de su relevancia para la ciudadanía global, es que estas competencias facilitan la futura incorporación al mercado mundial de los estudiantes (Costa et al., 2024; Vaitekaitis y Stumbrienė, 2022). Esto, sumado al deseo de desarrollar el “emprendimiento” del alumnado, especialmente en Escocia, puede reforzar el argumentario de aquellos autores que critican a la competencia global por su carácter neoliberal (Urkunova et al., 2025). A su vez, el foco principal de la Dimensión 4 es la “sostenibilidad”, lo que se alinea directamente con la “Agenda 2030” (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Sin embargo, también podría identificarse una fuerte relación triangular entre sostenibilidad, economía y bienestar humano, que es articulada a través de la educación (Neubauer y Sánchez-Doménech, 2025). Desde otra mirada complementaria, se refuerza la importancia de que el alumnado conozca los desafíos globales y adquiera consciencia de que estos sobrepasan profundamente los límites nacionales (Alshawhi, 2023), de modo que ejerzan un activismo mundial.

Dicho esto, el segundo objetivo del estudio es identificar qué asignaturas contribuyen en menor y en mayor medida el desarrollo de la competencia global en estos tres países. A este respecto, se confirma el segundo presupuesto de partida parcialmente. Si bien es cierto que las asignaturas “STEM” tienen un papel protagonista en el desarrollo de esta competencia, también lo tiene la enseñanza de “Segundas Lenguas”. Estos datos coinciden con los hallazgos de investigaciones previas. Por un lado, Yoon et al. (2025) afirman que las “STEM” desempeñan un papel esencial para reforzar la innovación, la economía y la resolución de los desafíos del siglo XXI, lo que podría explicar por qué destaca de esta manera el fomento de las “habilidades de pensamiento superior” (Dimensión 1) en los tres países. Por ende, se fortalece la idea de que la competencia global, y los currículos nacionales, tienen enfoque neoliberal. Por otra parte, Teng y Cosier (2024) concluyeron que hay una correlación positiva entre el dominio de una segunda lengua y el nivel de competencia global en el alumnado. En consecuencia, el desarrollo curricular de la competencia global a través de las “Segundas Lenguas” parece acertado por parte de los tres países. Sin embargo, las materias de carácter artístico y/o social realizan una contribución menor a la competencia global. A pesar de ello, se confirma que la competencia global se desarrolla de forma transversal en todo el currículo, por lo que se puede afirmar que es una competencia interdisciplinaria (Costa et al., 2024).

Al hilo de estos resultados, queda latente que el enfoque competencial, y en particular el de la OCDE (Köş y Çelik, 2023), se ha asentado en los tres currículos como medio para preparar al alumnado para un contexto marcado por la inestabilidad (Sanz-Leal y Orozco Gómez, 2025) y la complejidad (Richter, 2025; Urkunova et al., 2025) de los desafíos globales del siglo XXI (Neubauer y Sánchez-Doménech, 2025). Además, se aprecia un mayor número de referencias a la competencia global en los currículos renovados de España e Italia, que han sido diseñados tras la implementación de la “Agenda 2030” (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Dicho esto, es relevante reivindicar la necesidad de asegurar la coherencia entre la teoría, la política (el currículo) y la práctica escolar (Maine, 2024). Por esa razón, en futuras investigaciones sería conveniente analizar de qué manera y con qué

metodologías fomentan la competencia global los docentes. Además, sería relevante extender este estudio a otros países de la OCDE, tanto europeos como de otras regiones. Por otra parte, esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser señaladas. Una de ellas es la complejidad de analizar y evaluar la competencia global al ser un concepto emergente (Lee y Stankov, 2023; Sanz-Leal y Orozco Gómez, 2025). Otra es que se han analizado las políticas nacionales, por lo que su desarrollo en sistemas educativos descentralizados como el español puede variar de una Comunidad Autónoma a otra.

Para terminar, y en clave de recomendaciones político-pedagógicas, es fundamental avanzar hacia un modelo curricular donde se fomente la competencia global de una forma más equilibrada y que cuestione los tintes neoliberales del sistema educativo. Igualmente, el ejercicio de esta competencia, ligada íntimamente a la ciudadanía global, no debe ni puede limitarse al entorno escolar, sino que ha de construirse desde y para que la comunidad sea capaz de abordar con garantías los desafíos locales y globales.

Referencias

- Alshawi, A. A. H. (2023). Global citizenship skills among Qatar University students. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 698. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02216-6>
- Angel-Alvarado, R., Silva-Ayarza, M. y Masquiarán-Díaz, N. (2024). Competencia global en la formación inicial del profesorado de música: hacia una educación musical en derechos humanos. *Revista Internacional de Educación Musical*, 12(1), 26–35. <https://doi.org/10.1177/23074841241270316>
- Azqueta, A., Arbués, E. y Merino-Arribas, A. (2023). Análisis del discurso de las estrategias para la mejora de la convivencia escolar de las Comunidades Autónomas españolas. *Aula Abierta*, 52(3), 289–296. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.289-296>
- Banco Mundial. (2024). *World Bank Open Data / Data - Banco Mundial* [Base de datos]. <https://datos.bancomundial.org>
- Bilbokaitė, R., Bilbokaitė-Skiauterienė, I., Fjodorova, I., Kravale-Pauliņa, M., Oļehnoviča, E., Szplit, A. y Zbróg, Z. (2024). Global Competence and Sustainable Development in Teacher Training: Preparing for a Changing World. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 26(1), 196–217. <https://doi.org/10.2478/jtes-2024-0012>
- Boix-Mansilla, V. y Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Asia Society. <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/qri0902027>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), 39–56. <https://agora.edu.es/descarga/articulo/6559980.pdf>

- Costa, J., Alscher, P. y Thums, K. (2024). Global competences and education for sustainable development. A bibliometric analysis to situate the OECD global competences in the scientific discourse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 29(1), 209–228. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01220-z>
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/026809399286468>
- De Rosa, R. y Criscitiello, A. (2025). Framing disinformation and malign foreign information influence: A focus on the electoral arena. *Media, War & Conflict*, 19(2), 511–529. <https://doi.org/10.1177/17506352251345669>
- Deardorff, D. K. y Jones, E. (2022). Intercultural Competence as a Core Focus in International Higher Education. En D. K. Deardorff, H. d. Wit, B. Leask, y H. Charles (Eds.), *The Handbook of International Higher Education* (pp. 223–241). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003447863-15>
- Education Scotland. (2017a). *Benchmarks First Level All Curriculum Areas*. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/28598/1/FirstLevelBenchmarksAllAreasPDF.pdf>
- Education Scotland. (2017b). *Benchmarks Second Level All Curriculum Areas*. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/28599/1/SecondLevelBenchmarksAllAreasPDF.pdf>
- Eurydice. (2020). *The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic Diagrams*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structure-european-education-systems-202021-schematic-diagrams>
- Eurydice. (2023). *The structure of the European education systems 2023/2024: schematic diagrams*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structure-european-education-systems-20232024-schematic-diagrams>
- García-Esteban, S. y Colpaert, J. (2022). Integración de la competencia global con telecolaboración en la formación del profesorado en contextos CLIL. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69), 2. <https://doi.org/10.6018/red.491281>
- García Garrido, J. L. (2005). Centralización y descentralización en los sistemas educativos. En J. Gairín Sallán (Ed.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 29–84). CissPraxis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1204073>
- George Mwangi, C. A., Feraud-King, P., Chen, L., Tejada, M., Brause, C., Stephens, K. J., Scippio-McFadden, J. M., et al. (2023). Racial Equity in Transfer Incentive Policies: A Critical Mixed Methods Analysis. *Community College Review*, 51(1), 75–102. <https://doi.org/10.1177/00915521221125826>
- Glimång, M. R. y Sauro, S. (2024). Fostering global intercultural awareness through virtual exchange in TESOL teacher education. *TESOL Journal*, 15(4), e867. <https://doi.org/10.1002/tesj.867>
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículum*. Ediciones Morata.

- Helm, F., Baroni, A. y Acconcia, G. (2024). Global citizenship online in higher education. *Educational Research for Policy and Practice*, 23(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09351-6>
- Hunter, B., White, G. P. y Godbey, G. C. (2006). What Does It Mean to Be Globally Competent? *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 267–285. <https://doi.org/10.1177/1028315306286930>
- Kennedy, K. J. y Zhu, J. (2025). Understanding Hong Kong students' intercultural behavior: an approach using the theory of planned behavior. *Cogent Education*, 12(1), 2473852. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2473852>
- Kös, İ. E. y Çelik, H. (2023). Global competence scale: An adaptation to measure pre-service English teachers' global competences. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(4), 813–838. <https://doi.org/10.21449/ijate.1260245>
- Lally, M. y Conway, P. F. (2026). Higher education in prison: a comparative policy analysis of five countries. *Higher Education*, 91(4), 1581–1600. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01485-1>
- Lee, J. y Stankov, L. (2023). Multilevel Latent Profile Analysis of Global Competence in PISA 2018: Small Country-Level Differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 54(6-7), 658–683. <https://doi.org/10.1177/00220221231183150>
- Maine, F. (2024). The role of oral language in the dialogic primary classroom. *Education 3-13*, 52(7), 916–929. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357894>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022a). 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. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022b). 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. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari>
- Muñoz-Saavedra, J. y Alonso-Martínez, H. (2023). Educación Social para la Justicia Global. *Revista Lusófona de Educação*, 60, 89–104. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle60.06>
- National Records of Scotland. (2022). *Projected Population of Scotland: 2022-based*. <https://www.nrscotland.gov.uk/publications/projected-population-of-scotland-2022-based>

- Neubauer, A. y Fernández-Aragón, C. (2025). La competencia global en el currículo de la educación obligatoria española: un análisis documental de la LOMLOE. *Educación XX1*, 28(2), 355–376. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42798>
- Neubauer, A., Nicolás Ruiz, M. Á. y Álvarez Pavón, S. (2022). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática en los currículos de España, Finlandia e Irlanda : un estudio comparado. *Aula Abierta*, 51(3), 219–226. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.219-226>
- Neubauer, A. y Sánchez-Doménech, I. (2025). Global governance of education and the challenges of the 21st century: the case of spanish education law. *Cogent Education*, 12(1), 2539994. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2539994>
- Nistal Anta, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2023). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 236–259. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37634>
- OCDE. (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- OCDE. (2023). *International Migration Outlook 2023*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b0f40584-en>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Pandey, M. P. (2025). Innovative research methods in comparative education: emerging trends and applications. *Discover Education*, 4(1), 210. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00616-1>
- Papadopoulou, K., Palaologou, N. y Karanikola, Z. (2022). Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education Sciences*, 12(8), 502. <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>
- Parmigiani, D., Bar Nir, A., Ferguson-Patrick, K., Forkosh Baruch, A., Heddy, E., Impedovo, M. A., Ingersoll, M., et al. (2023). Assessing the development of global competence in teacher education programmes: internal consistency and reliability of a set of rubrics. *Higher Education Pedagogies*, 8(1), 2216190. <https://doi.org/10.1080/23752696.2023.2216190>
- Reimers, F. (2009). Educating for Global Competency. En J. E. Cohen y M. B. Malin (Eds.), *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education*

- (pp. 183–202). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203882146-25>
- Reimers, F. M. (2020). *Educación global para mejorar el mundo: cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Ediciones SM España.
- Ribeiro Peixoto, B., de Souza e Silva, A. y Rossetto Salotti, L. S. (2021). A proposta metodológica de Bereday para a educação comparada: comentários e possibilidades. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 25(esp.4), 1916–1930. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.4.15931>
- Richter, T. (2025). Global competence learning in engineering classrooms: exploring educators' perspectives and practices. *European Journal of Engineering Education*, 51(1), 77–103. <https://doi.org/10.1080/03043797.2025.2490984>
- Santamaría-Cárdaba, N. y Martínez-Scott, S. (2023). Global Education in the Spanish Educational Policies of Elementary and Primary Education: Utopia or Reality? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 50, 52–69. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2023.50.4>
- Sanz-Leal, M. y Orozco Gómez, M. L. (2025). Validación en español de una escala de Competencia Global en docentes en formación y en servicio. *Revista de Investigación Educativa*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.564141>
- Scottish Government. (2021). *Population by country of birth and nationality: July 2020 to June 2021*. <https://www.nrscotland.gov.uk/publications/population-by-country-of-birth-and-nationality-july-2020-to-june-2021/#>
- Scottish Government. (2025). *Scottish economic insights: September 2025*. <https://www.gov.scot/publications/scottish-economic-insights-september-2025/pages/4>
- Shen, Z. y de la Garza, A. (2025). How to Develop Global Competence in Chinese Learners? Collaborative Online International Learning Versus Research-Based Self-Study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 35(2), 425–434. <https://doi.org/10.1007/s40299-025-01038-1>
- Sokal, L. y Parmigiani, D. (2022). Global Competence in Canadian Teacher Candidates. *Frontiers in Education*, 7, 939232. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.939232>
- Stemler, S. E. (2015). Content Analysis. En R. Scott y S. Kosslyn (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource* (pp. 1–14). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0053>
- Susilo, D. y Putranto, T. D. (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), 1–11. <https://doi.org/10.25139/jkp.v5i1.3463>
- Taşkın, A. M. y Bozkurt, F. (2023). Comparative Analysis of Canada (Ontario) and Turkey Social Studies Curriculum. *Journal of Qualitative Research in Education*, (34), 62–85.

<https://doi.org/10.14689/enad.34.899>

Teng, Y. y Cosier, M. E. (2024). Influences of cultural capital and internationalization on global competence in higher education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1397642. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1397642>

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

UNESCO. (2024). *UIS Data Browser – UNESCO* [Base de datos]. <https://databrowser.uis.unesco.org>

UNESCO Institute for Statistics. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011*. UNESCO-UIS. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>

Urkunova, A., Kennedy, K. J., Karabassova, L. y Ryspayeva, D. (2025). Preparing educators for global challenges: insights from pre-service teacher education. *Cogent Education*, 12(1), 2529422. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2529422>

Vaitekaitis, J. y Stumbrienė, D. (2022). Associations Between Global Competence and Right-Leaning Population: Evidence From PISA 2018 and European Social Survey. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 48, 143–164. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.48.9>

Yoon, J., Lee, H. y Mun, J. (2025). Cultural STEM Night: An Online Collaboration for Culturally Responsive Teaching Between American and Korean Teacher Candidates. *Education Sciences*, 15(8), 1084. <https://doi.org/10.3390/educsci15081084>

Zhuang, H., Hu, L. y Guo, J. (2024). Understanding and practices of global competence in Sino-foreign cooperative universities. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(4), 1–29. <https://doi.org/10.53761/aayefg73>