

La educación para la ciudadanía global en el ámbito universitario: análisis comparativo entre México y España

Blanca Estela Hernández Bonilla

Profesora de Tiempo Completo en Universidad Autónoma del Estado de México, México

**Adriana Mercedes Ruiz Reynoso**

Profesora de Tiempo Completo en Universidad Autónoma del Estado de México, México

**Lourdes Gabriela Quiroz Salas**

Profesora de Tiempo Completo en Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, México

**Teresa Alzás García**

Autora de correspondencia. Profesora Contratada Doctora en Universidad de Extremadura, España

<https://dx.doi.org/10.5209/redc.104962>

Recibido: 17 de septiembre de 2025 • Aceptado: 5 de noviembre de 2025

Resumen: El estudio analiza el conocimiento y la experiencia de docentes universitarios de México y España sobre Educación para la Ciudadanía Global (ECG), mediante una metodología cuantitativa con 716 participantes. Los hallazgos revelan diferencias significativas en la incorporación de la ECG. En México el 43,4% señaló no haber tenido experiencias relacionadas con la ECG, mientras que en España representa el 34,8%. Este análisis subraya la necesidad de fortalecer la formación y las oportunidades de colaboración en ECG en las universidades.

Palabras clave: Educación global; enseñanza y formación; enseñanza superior; análisis comparativo.

EN Global citizenship education in the university context: comparative analysis between Mexico and Spain

Abstract: The study analyzes the knowledge and experience of university professors in Mexico and Spain regarding Global Citizenship Education (GCE), using a quantitative methodology with 716 participants. The findings reveal significant differences in the incorporation of GCE. In Mexico, 43,4% reported not having had experiences related to GCE, while in Spain the figure is 34,8%. This analysis highlights the need to strengthen training and collaboration opportunities in GCE within universities.

Keywords: Global education; teaching and training; higher education; comparative analysis.

FR L'éducation à la citoyenneté mondiale dans le milieu universitaire: analyse comparative entre le Mexique et l'Espagne

Résumé: L'étude analyse les connaissances et l'expérience des enseignants universitaires du Mexique et de l'Espagne concernant l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (ECM), à partir d'une méthodologie quantitative menée auprès de 716 participants. Les résultats révèlent des différences significatives dans l'intégration de l'ECM. Au Mexique, 43,4% ont déclaré ne pas avoir eu d'expériences liées à l'ECM, tandis qu'en Espagne ce chiffre est de 34,8%. Cette analyse souligne la nécessité de renforcer la formation et les opportunités de collaboration en ECM au sein des universités.

Mots-clés: Éducation globale; enseignement et formation; enseignement supérieur; analyse comparative.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Declaración de la contribución por autoría. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Hernández Bonilla, B. E.; Ruiz Reynoso, A. M.; Quiroz Salas, L. G.; Alzás García, T. (2025): "La educación para la ciudadanía global en el ámbito universitario: análisis comparativo entre México y España, *Revista Española de Desarrollo y Cooperación (REDC)*, 52(2), pp. 87-96.

1. Introducción

La evolución de la sociedad hacia una dinámica globalizada impone retos significativos en todos los ámbitos de la vida, especialmente en la educación. Este contexto demanda una reconsideración de los paradigmas educativos tradicionales y la promoción de un modelo que prepare a la ciudadanía para enfrentar y resolver desafíos globales. La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) emerge como un enfoque pedagógico clave, dirigido a cultivar entre estudiantes una comprensión de la interconexión mundial, así como a fomentar valores de solidaridad, justicia y sostenibilidad. Este estudio se centra en investigar el nivel de conocimiento y la implementación de la ECG entre el profesorado universitario de México y España, destacando la importancia de las colaboraciones entre la comunidad universitaria y otras entidades para trabajar en la promoción de la ECG.

Basado en los aportes teóricos de Cortina (2009) y Nussbaum (2010), se concibe la ciudadanía global no solo como una aspiración ética sino como un enfoque práctico para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, enfatizando el bienestar de la humanidad más allá de las limitaciones impuestas por las fronteras nacionales. Esta perspectiva impulsa a que la participación ciudadana se desarrolle de manera integrada a través de todos los niveles de gobernanza, desde lo local hasta lo global, reconociendo a cada individuo como un agente de cambio significativo hacia la equidad y justicia global.

Desde una perspectiva científica en el área de educación, este enfoque resalta varias cuestiones importantes. Primero, el reconocimiento de la interdependencia global y la responsabilidad compartida en la solución de problemas globales. Segundo, la necesidad de adaptar las estrategias educativas para preparar al alumnado no solo para el éxito personal, sino también como ciudadanía global activa y comprometida. Finalmente, este texto refuerza la idea de que la educación superior debe ser un espacio para la innovación pedagógica que fomente la ética global y la participación ciudadana, subrayando la importancia de investigar y entender el papel del profesorado en este proceso. La implicación de docentes y su comprensión de la ECG son decisivas para el éxito de esta iniciativa educativa, lo que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de programas de desarrollo profesional continuo que los preparen para enfrentar estos desafíos globales.

De acuerdo con Shultz (2007), tal y como se referencia en Godoy, Chacón, Rojas & Vicencio (2022), la ciudadanía global se puede entender desde tres enfoques distintos. Desde la perspectiva neoliberal, se concibe a la persona como un individuo que recorre el mundo en busca de oportunidades de consumo y éxito económico, sin prestar atención a las desigualdades estructurales existentes. En contraposición, la perspectiva radical enfatiza la importancia de una ciudadanía informada sobre las estructuras de poder y comprometida con la lucha por la justicia social, a través de la organización y la reivindicación de cambios. Finalmente, la perspectiva transformacional sugiere una visión aún más ambiciosa al abogar por una transformación global que fomente una participación ciudadana orientada hacia una ética universal. Esta ética enfatiza la prioridad de la humanidad sobre otros intereses y promueve el desarrollo de sociedades más justas y equitativas.

Esta investigación se enfoca en la perspectiva transformacional, destacando principalmente por las contribuciones de Nussbaum (2010), la cual propone una transformación global a través de la participación ciudadana. Esta perspectiva promueve una ética universal que prioriza la humanidad y busca la construcción de sociedades equitativas, que enfatiza la educación como el eje primordial para avanzar hacia una sociedad comprometida con la humanidad y la justicia social. Desde esta visión, se reconoce que la educación no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también el fomento de habilidades críticas y valores que promuevan la igualdad y el respeto por la diversidad. Por lo tanto, se busca explorar cómo la educación puede ser utilizada como una herramienta efectiva para generar un cambio significativo en la sociedad, abordando las desigualdades estructurales y fomentando una cultura de inclusión y participación en la construcción de comunidades igualitarias y equilibradas.

Si bien la propuesta de la ciudadanía global ha sido foco de cuestionamientos ante la inviabilidad de construir una institucionalidad de carácter global (Fierro, 2016), la respuesta de quienes la promueven es que no se aspira a generar una institucionalidad mundial que se oponga a la figura del Estado-Nación, sino que potenciar la participación escalonada en distintos espacios, a partir de valores éticos universales que permitan una acción ciudadana crítica. Al respecto, referentes como Nussbaum (2010) o Cortina (2009) acentúan la importancia de la educación como principal eje articulador para avanzar hacia una sociedad comprometida con la humanidad y la justicia social; asimismo la idea principal de las universidades es que, a pesar de los cuestionamientos sobre la viabilidad de construir una institucionalidad integral para la ciudadanía global, se debe potenciar la participación ciudadana en diversos niveles, basada en valores éticos universales.

Una revisión y actualización del currículo escolar no se traduce automáticamente en una mejora sustancial de la calidad educativa, dado que su implementación siempre conlleva un proceso complejo de interpretación y adaptación, en el cual el cuerpo docente es un factor fundamental (Gimeno Sacristán, 2010; Thorton, 1992). El profesorado es el encargado de traducir los lineamientos curriculares en experiencias de aprendizaje significativas y relevantes para el alumnado, teniendo en cuenta sus contextos y necesidades específicas. En este sentido, la capacitación docente y el apoyo institucional son aspectos clave para garantizar una implementación efectiva del currículo y, en última instancia, para promover una educación de calidad.

Es importante destacar que, la capacitación docente y el apoyo institucional no solo son trascendentales para la implementación efectiva del currículo, sino que también contribuyen a fomentar una cultura escolar de mejora continua. El profesorado necesita estar equipado con las habilidades pedagógicas, conocimientos actualizados y recursos adecuados para adaptar las directrices curriculares a las necesidades cambiantes

tanto de estudiantes como del contexto educativo. Además, el apoyo institucional, que pueda incluir políticas educativas claras, recursos financieros adecuados y liderazgo escolar efectivo, es fundamental para crear un entorno propicio para el desarrollo profesional de docentes y el éxito estudiantil. De esta manera, la capacitación y el respaldo adecuados no solo mejoran la implementación del currículo, sino que también fortalecen la calidad general de la educación ofrecida en las instituciones educativas en España y México.

Por lo anterior, las políticas educativas y las regulaciones que guían la estructura de los programas de estudio deberían enfocarse en la preparación de una ciudadanía global que abogue por la igualdad y la sostenibilidad, dado que esto debería ser prioritario en las sociedades democráticas (Alguacil, Boqué & Ribalta Alcalde, 2019; Datzberger & Mat, 2018). En este sentido, Santamaría & Martínez (2023) señalan que a pesar de reconocer los discursos más críticos que argumentan que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) pueden agravar la desigualdad social, llegan a la misma conclusión en sus investigaciones: la inclusión de temas relacionados con la sostenibilidad en los planes de estudio es esencial, por lo tanto, estos temas deben ser analizados en profundidad durante la formación docente en las universidades.

Mardones (2018) refiere que en un mundo cada vez más interconectado y globalizado, es imperativo que la educación ciudadana evolucione para abordar los desafíos y las complejidades de la sociedad contemporánea. Es esencial que los sistemas educativos incorporen el paradigma de la ciudadanía global en sus políticas y prácticas, reconociendo la interdependencia y la interconexión entre individuos y comunidades a nivel mundial. La ciudadanía global no solo implica una comprensión de las cuestiones globales y la diversidad cultural, sino también la promoción de valores de justicia, equidad y respeto por los derechos humanos en todos los niveles de la educación. Al integrar este enfoque en las políticas públicas educativas, se puede avanzar hacia una educación más inclusiva, crítica y orientada hacia la construcción de un mundo más justo y sostenible.

Según Kerr (1999), la educación ciudadana en el ámbito escolar puede ser abordada desde dos enfoques diferentes: uno minimalista y otro maximalista. El enfoque minimalista se basa en una concepción limitada de la ciudadanía, destacando la instrucción cívica y la transmisión de contenidos. Por otro lado, el enfoque maximalista expande la noción de ciudadanía al centrarse en el desarrollo de habilidades y en promover la participación política tanto de estudiantes como de la comunidad educativa en su totalidad. Además, es importante señalar que el enfoque minimalista suele centrarse en transmitir conocimientos sobre la estructura y funcionamiento de las instituciones democráticas, así como en inculcar valores cívicos básicos. Por otro lado, el enfoque maximalista busca desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de participación en la vida cívica y política, promoviendo la acción colectiva y la conciencia sobre las responsabilidades ciudadanas en la sociedad. De esta manera, ambos enfoques ofrecen perspectivas distintas para la educación ciudadana, cada una con sus propias ventajas y énfasis en el desarrollo del alumnado como personas comprometidas y activas.

Entre las corrientes maximalistas figura la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), cuyos objetivos incluyen abordar los retos contemporáneos de la sociedad, reconociendo su complejidad para fomentar la justicia social, la equidad, el desarrollo sostenible y el pensamiento crítico. Esta modalidad educativa busca transformar las estructuras segregadoras mediante un enfoque escalonado de participación, que se extienda desde lo local hasta lo global, como indican (Boni, 2011; Vigna & Sarsanedas, 2007; García, Gratacós, de Paz, Gil & Zapata, 2019; UNESCO, 2015 y 2016; Gacel, 2017; y Godoy, 2022).

Blanch (2019) destaca la necesidad urgente de integrar una perspectiva de ciudadanía global en la enseñanza de las ciencias sociales. Argumenta que esto es fundamental para preparar a ciudadanos y ciudadanas capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI, es elemental superar los currículos tradicionales, centrados en contenidos nacionales y eurocéntricos, y avanzar hacia un enfoque que abarque temas globalmente significativos y controvertidos. Esto incluye cuestionar las prácticas de enseñanza actuales y proponer un cambio hacia un enfoque más crítico, que promueva el pensamiento independiente, la comprensión intercultural y la participación en la mejora de la sociedad. La enseñanza de las ciencias sociales debe ser consideradas como una educación política que fomente la igualdad, la tolerancia, la autonomía, y prepare al estudiantado para debatir y deliberar sobre cuestiones políticas y sociales relevantes a nivel local, nacional y global.

Coma-Roselló, Blasco-Serrano & Dieste (2020), subrayan la relevancia de discernir la percepción del profesorado sobre la integración de la ECG en el currículo escolar, resaltando tanto la necesidad como la relevancia de este enfoque educativo. Además, el estudio profundiza en las motivaciones que promueven la implementación de la ECG y los desafíos que enfrentan los establecimientos educativos en este empeño. Sorprendentemente, un amplio consenso entre docentes (casi el 99%), apunta a la gran necesidad de incorporar la ECG en el horario escolar, preferiblemente de forma transversal a lo largo del currículo. Entre las principales razones que motivan al profesorado a involucrarse en iniciativas de ECG incluyen el desarrollo de un modelo educativo que priorice valores ciudadanos, el fomento de una convivencia armónica y la estimulación de la participación estudiantil en pos de una transformación social.

De acuerdo con Castro-Zubizarreta, Calvo Salvador, & Rodríguez Hoyos (2022), refieren sobre la importancia que tiene la universidad como agente clave en promover la ECG, especialmente en la formación de profesionales de la educación dentro de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con una perspectiva de género. El estudio también destaca la importancia de la Agenda 2030 en el contexto profesional futuro. Se observa cómo este enfoque pedagógico desafía las concepciones tradicionales de la infancia al reconocer el derecho de la juventud a participar activamente en la ECG desde edades tempranas.

Según Maiztegui, Villardón, Navarro, Santibáñez & Gruber (2019), examinan la implementación del proyecto Munduko Hiritarrok en dos escuelas primarias que carecen de población migrante, con un enfoque particular

en las percepciones del profesorado acerca de la interculturalidad. A pesar de que la interculturalidad no era inicialmente un eje central en las actividades escolares de estos centros, la colaboración anterior con entidades sociales permitió una adaptación más fluida del proyecto. Se destacó en el discurso docente un entendimiento amplio de la educación intercultural, vinculado a conceptos de justicia, equidad y democracia cultural, y con un énfasis particular en la justicia social para fomentar una sociedad más equitativa. Este paradigma se diferencia de perspectivas más restrictivas que asocian la interculturalidad exclusivamente con la presencia de estudiantes extranjeros.

Ser esaltó la relevancia de contar con equipos docentes dedicados al desarrollo de proyectos interculturales integrados en el currículum, que logran superar obstáculos como la limitación de tiempo a través de una planificación y coordinación efectiva. Aunque hay áreas susceptibles de mejora, el compromiso docente con la interculturalidad emerge como un aspecto alentador. Se enfatiza la necesidad de adoptar un enfoque pedagógico transformador y un compromiso institucional más profundo para abordar la interculturalidad de manera más integral en proyectos futuros, señalando esta experiencia como un punto de partida valioso para la reflexión y el desarrollo de futuras iniciativas educativas.

En el contexto de la educación superior, las políticas educativas de México y España presentan diferencias relevantes en la institucionalización de la ECG. En México, los lineamientos en torno a la formación ciudadana se articulan principalmente a través del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 y de las políticas impulsadas, donde la ECG se asocia a la educación en valores, la inclusión y la responsabilidad social universitaria. En España, en cambio, el marco de referencia está más vinculado a las estrategias de internacionalización y sostenibilidad definidas por el Plan de Acción de la Agenda 2030 y la Estrategia Universidad 2030, que incorporan explícitamente la ciudadanía global en las competencias transversales del alumnado y del profesorado. Estas diferencias institucionales y culturales ayudan a interpretar los resultados obtenidos, particularmente en lo relativo a la colaboración con entidades externas y el grado de formación docente en ECG.

En este marco, la formación docente para la ciudadanía global se concibe como un conjunto de competencias pedagógicas, sociales y éticas orientadas a promover una visión crítica, inclusiva y sostenible del mundo (UNESCO, 2015; Boni, 2011). Sin embargo, su desarrollo enfrenta obstáculos estructurales –como la sobrecarga curricular, la escasa formación específica y la falta de incentivos institucionales–, junto con oportunidades emergentes vinculadas a la cooperación internacional, las redes universitarias y los programas de innovación docente.

2. Metodología

La investigación se ha diseñado desde el enfoque cuantitativo, concretamente se trata de un estudio de carácter transversal y de corte descriptivo-inferencial, en el que se recoge un análisis general que permite investigar el nivel de conocimiento, experiencias y colaboraciones de docentes universitarios de México y España en relación con el concepto de ECG. En este sentido, se persigue, en primer lugar, examinar y contrastar la experiencia docente e investigadora del profesorado universitario en la incorporación de la ECG en ambos contextos nacionales, identificando similitudes y divergencias en su práctica educativa y en sus trayectorias académicas. En segundo lugar, se propone comparar el nivel de conocimiento que posee el profesorado de cada país sobre los temas vinculados con la ECG, con el fin de valorar el grado de apropiación conceptual y la formación específica en esta materia dentro del ámbito universitario. Por último, se plantea analizar las formas de colaboración que el profesorado universitario de México y España mantiene con entidades, organizaciones o instituciones orientadas a la promoción de la ECG, explorando el alcance y la naturaleza de dichas interacciones como elementos que potencian la educación para la ciudadanía global en la enseñanza superior.

El instrumento para el diagnóstico de la situación sobre el desarrollo actual de la ECG en el conjunto del profesorado de México y España se ha diseñado en distintas fases hasta concretar el cuestionario definitivo.

En primer lugar, se partió del cuestionario elaborado por Alzás, Yuste, López Pérez y López Ramos (2021), a partir de las cuales se seleccionaron las dimensiones de análisis, la selección de los conceptos para medir la ECG y el diseño de algunos ítems para el cuestionario v.1. Posteriormente, se realizaron entrevistas más técnicas a docentes de ambos países con vinculación directa en cuestiones relativas a la ECG. Estas entrevistas tuvieron una doble finalidad: por un lado, recoger apreciaciones cualitativas sobre la comprensión, pertinencia y aplicabilidad del constructo de ciudadanía global en el contexto universitario; y por otro, utilizar dichas aportaciones para refinar la redacción de los ítems y garantizar la validez de contenido del instrumento. De este modo, la información cualitativa obtenida se integró como una fase exploratoria en el proceso de diseño del cuestionario, contribuyendo a la adecuación semántica y contextual de los ítems y a una mayor coherencia entre las dimensiones teóricas y las variables operativas. Tras este proceso, se redujo el número de ítems, se ajustaron las opciones de respuesta y se realizó una revisión final para valorar la comprensión y redacción del cuestionario v.2, que pasó por el proceso de validación y culminó en el cuestionario definitivo, estructurado en tres dimensiones de análisis: variables sociodemográficas y laborales, conocimiento y formación docente sobre ECG, y colaboración docente con entidades e instituciones relacionadas con la ECG.

El cuestionario definitivo fue distribuido mediante la aplicación Google Forms, por correo electrónico, a todo el personal docente de ambos países. Para una población estimada de 3.600 docentes, con un nivel de confianza de 99 % y un margen de error de ± 5 %, el tamaño de la muestra calculado es de 562. En este caso, se superó y el tamaño final de la muestra resultante fue de 716 docentes.

La muestra está constituida por 716 docentes de nivel superior de dos países, concretamente de México (el 50,4%) y de España (el 49,6%). En cuanto a la distribución por sexo, el total de docentes mujeres de ambos países representa el 53,5%, siendo el porcentaje de hombres de un 46,5%. Por rama de conocimiento, considerando el total de la muestra, el 19,9% es de la rama de ciencias, el 31,3% de ciencias sociales y jurídicas, el 7,7% de ciencias de la salud, el 26,1% de humanidades y el 14,8% de la rama de tecnología y arquitectura. Otro aspecto para considerar relativo a la muestra son los años de experiencia del conjunto de docentes, el grupo de docentes con 5 años de experiencia o menos es el que mayor representación tiene, siendo esta del 85,1%, teniendo una distribución muy homogénea en ambos países (el 44,1% en México y el 41% en España)- mientras que el grupo de docentes con 6 o más años de experiencia representa el 14,9% de la muestra.

Otra consideración que cabe matizar de la muestra de docentes versa sobre el conocimiento del concepto de ECG, que del total de docentes que componen la muestra, prácticamente la mitad (el 49,8%) conoce el concepto de ECG, frente a un 50,2% que señala no conocerlo. De hecho, no hay diferencias significativas entre países ($p=0,350$), aunque sí las hay en el modo de acceso a las fuentes de información relativas a la ECG ($p=0,000$), concretamente en México es principalmente a través de la asistencia a eventos mientras que en España es generalmente a través la comunicación escrita (consultas de web, blog, redes sociales, entre otras).

Si bien la muestra presenta una distribución equilibrada por país y una adecuada representatividad en términos globales, debe considerarse que el muestreo fue de carácter no probabilístico y autoseleccionado, lo que podría implicar un sesgo en la participación de docentes más sensibilizados con la temática. Asimismo, aunque la distribución por ramas de conocimiento es diversa, algunos ámbitos disciplinares – especialmente los técnicos– se encuentran infrarrepresentados. Estas consideraciones no invalidan los resultados, pero sí orientan su interpretación en términos comparativos y exploratorios.

2.1. Procedimiento de análisis de resultados

El análisis de los datos se ha organizado considerando distintas dimensiones de análisis: una general, que permite hacer una descripción inicial de la población muestral y otra más específica que permiten un análisis más concreto considerando el país de cada grupo de docentes (Méjico y España).

Además, cabe añadir que se han combinado distintas técnicas estadísticas, tanto descriptivas como inferenciales. Inicialmente se ha realizado un análisis descriptivo de la serie de datos, para conocer su distribución, y también se han realizado distintas pruebas, unas para analizar la fiabilidad (alfa de Cronbach de 0,87), y otras para tomar decisiones y seleccionar las técnicas apropiadas para el análisis inferencial según la prueba de normalidad y la de igualdad de varianza de la serie de datos analizados. Concretamente, para el análisis más específico según cada país, se ha aplicado la prueba de Levene y la prueba T para muestras independientes, junto con tablas de contingencia y otras tablas gráficas que permitan identificar las diferencias estadísticamente significativas.

3. Resultados

3.1. La experiencia docente e investigadora del profesorado universitario en la ECG

En términos generales destaca la poca experiencia global, la mayoría del profesorado encuestado (78,3%) no ha tenido ninguna experiencia en el ámbito de la ECG, lo que sugiere que la integración de la ECG en la educación universitaria sigue siendo limitada en ambos países. Al segregar los datos por países, se observa que en México el 43,4% y en España 34,8% de docentes encuestados no han tenido ninguna experiencia en el ámbito de la ECG. Dentro del grupo de docentes que sí ha tenido experiencia con la ECG (el 21,7%), se han hallado diferencias significativas ($p\leq 0,05$; Tabla 1) entre docentes de ambos países siendo ligeramente mayor el porcentaje de docentes que han tenido experiencia con la ECG en España (15,2%) que en México (6,5%).

TABLA 1. Diferencias en la experiencia en el ámbito de la ECG entre México y España

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)
Se asumen varianzas iguales	145,758	,000	5,749	707	,000
No se asumen varianzas iguales			5,751	648,273	,000

Fuente: elaboración propia

A pesar de que hay docentes universitarios de México y España que tienen poca experiencia en la ECG, los resultados del estudio revelan una valoración muy positiva respecto a la importancia de la investigación en este campo dentro de la educación superior (Tabla 2). En general, un 90,5 % de los docentes encuestados en ambos países considera que la investigación sobre la ECG es importante. Sin embargo, se registran diferencias significativas entre ambos países ($p=0,000$), con un mayor porcentaje de docentes en México destacando la relevancia de la investigación en ECG en comparación con sus colegas en España.

Esta aparente contradicción –poca experiencia práctica en ECG, pero un alto reconocimiento de su importancia– sugiere varias interpretaciones y recomendaciones. En primer lugar, la alta valoración de la investigación en ECG indica una conciencia creciente entre docentes sobre la necesidad de formar ciudadanos globalmente conscientes y comprometidos, incluso si ellos mismos no han tenido muchas oportunidades de participar en actividades relacionadas con la ECG. La diferencia significativa observada entre México y España podría deberse a una mayor sensibilización o a una mayor presión social y educativa en México para integrar temas de ciudadanía global en el ámbito universitario.

TABLA 2. Porcentaje de docentes que considera imprescindible la investigación sobre ECG en el ámbito de la educación superior.

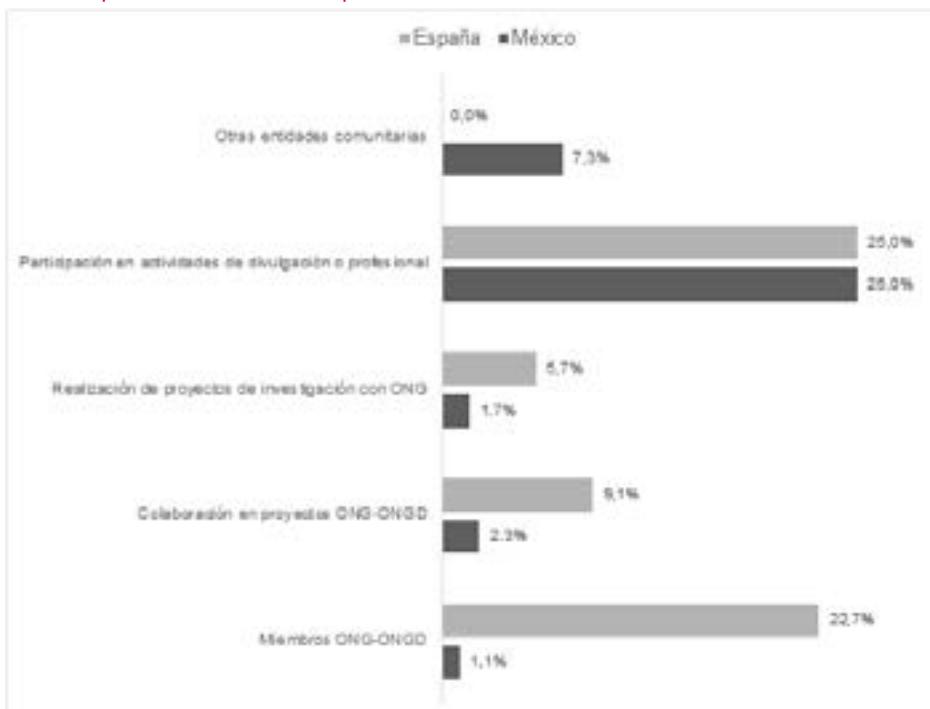
		México	España	Total
Sí	Recuento	333	277	610
	% dentro de País	92,2%	78,0%	85,2%
	% del total	48,7%	41,8%	90,5%
No	Recuento	12	56	68
	% dentro de País	3,3%	15,8%	9,5%
	% del total	1,7%	7,8%	9,5%
NS/NC	Recuento	16	22	38
	% dentro de País	4,4%	6,2%	5,3%
	% del total	2,2%	3,1%	5,3%
Total	Recuento	361	355	716
	% dentro de País	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	50,4%	49,6%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Dentro del grupo de docentes que sí han tenido experiencias con la ECG se observa que en ambos países ese contacto ha sido principalmente a través de la participación en actividades de divulgación o profesionales (50% del total de la muestra). Esto muestra que muchos de los que tienen experiencia la obtienen a través de canales más formales o externos a la enseñanza directa.

No obstante, se hallan diferencias significativas entre ambos países al analizar otros tipos de colaboración ($p \leq 0,05$). En concreto, estas diferencias por países se hallan en dos formas de colaboración específicas: en España el 22,7% se vincula con otras organizaciones de la sociedad civil como miembro de ONG, mientras que en México ese porcentaje es de un 1,1%, siendo ligeramente mayor el contacto con entidades a través de la colaboración en proyectos de ONG y otras entidades comunitarias (7,3%), siendo por tanto mayor en México la colaboración en proyectos locales (Figura 1).

FIGURA 1. Tipos de colaboración del profesorado universitario con entidades relacionadas con la ECG.



Fuente: elaboración propia

Nota: La mayoría de docentes con experiencia en ECG participan en actividades de divulgación o profesionales. Se observan diferencias significativas: en España predomina la vinculación con ONG y sociedad civil, mientras que en México destaca la colaboración en proyectos locales y comunitarios.

3.2. El conocimiento del profesorado sobre temas relacionados con la ECG.

En lo que respecta a la formación docente sobre ECG, los resultados muestran que tan solo el 14,8% del profesorado universitario encuestado indica tener alguna formación en este ámbito. Además, hay una diferencia significativa entre los países ($p=0,003$; Tabla 3), con un porcentaje mayor de docentes formados en España (9,3%) en comparación con México (5,5%).

Dentro del grupo de docentes que indican tener formación, se observa una variación notable en cómo han adquirido esta capacitación en cada país ($p=0,000$). Lo que pone de manifiesto que los contextos nacionales influyen en las vías a través de las cuales los docentes acceden a la formación en ECG. En México, la mayoría de la formación en ECG se obtiene a través de cursos ofrecidos por entidades públicas. En contraste, en España, los cursos de formación son promovidos principalmente por entidades asociativas y fundaciones.

En cuanto a la necesidad de formación docente en ECG, los datos reflejan un amplio consenso sobre su importancia, no hallándose diferencias significativas entre países. Tan sólo un 6,7% considera que no es necesaria ninguna formación en ECG para los docentes. Por otro lado, un 78% opina que debe haber formación para todo el grupo de docentes independientemente de su rama de conocimiento, mientras que un 15,3% indica que la formación docente en ECG debe proporcionarse a docentes que imparten formación en titulaciones concretas.

TABLA 3. Diferencias en la formación en el ámbito de la ECG entre México y España

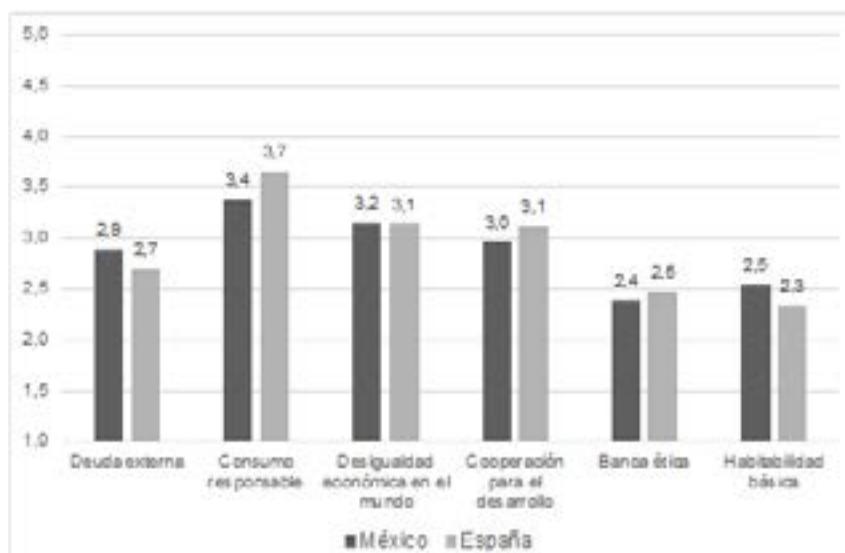
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	GI	Sig. (bilateral)
Se asumen varianzas iguales	36,413	,000	2,963	706	,003
No se asumen varianzas iguales			2,958	668,136	,003

Fuente: elaboración propia

Para comparar el nivel de conocimiento sobre los temas relacionados con la ECG entre docentes universitarios en ambos países, se ha diseñado la Figura 2 que presenta los valores medios del nivel de conocimiento sobre temas relacionados con la ECG, siendo el valor 1 “no sé sobre este tema” hasta el 5 “sé mucho de este tema”. En este sentido cabe señalar que los temas menos conocidos son los relacionados con la banca ética y la habitabilidad básica, mientras que los que presentan mayor conocimiento son los temas relacionados con el consumo responsable, seguidos de la desigualdad económica y la cooperación para el desarrollo.

No obstante, cabe matizar que hay diferencias significativas entre países en el nivel de conocimiento sobre deuda externa ($p=0,029$; el grupo de docentes de México indica tener mayor conocimiento sobre este tema en comparación con el grupo de docentes de España), consumo responsable ($p=0,000$; el grupo de docentes de España indica tener mayor conocimiento sobre este tema en comparación con el grupo de docentes de México) y en temas relacionados con la habitabilidad básica ($p=0,017$; el grupo de docentes de México indica tener mayor conocimiento sobre este tema en comparación con el grupo de docentes de España). En los temas relacionados con la desigualdad económica, cooperación y banca ética no se han hallado diferencias significativas entre países ($p\geq 0,05$).

FIGURA 2. Nivel de conocimiento sobre temas relacionados con la ECG.



Fuente: elaboración propia.

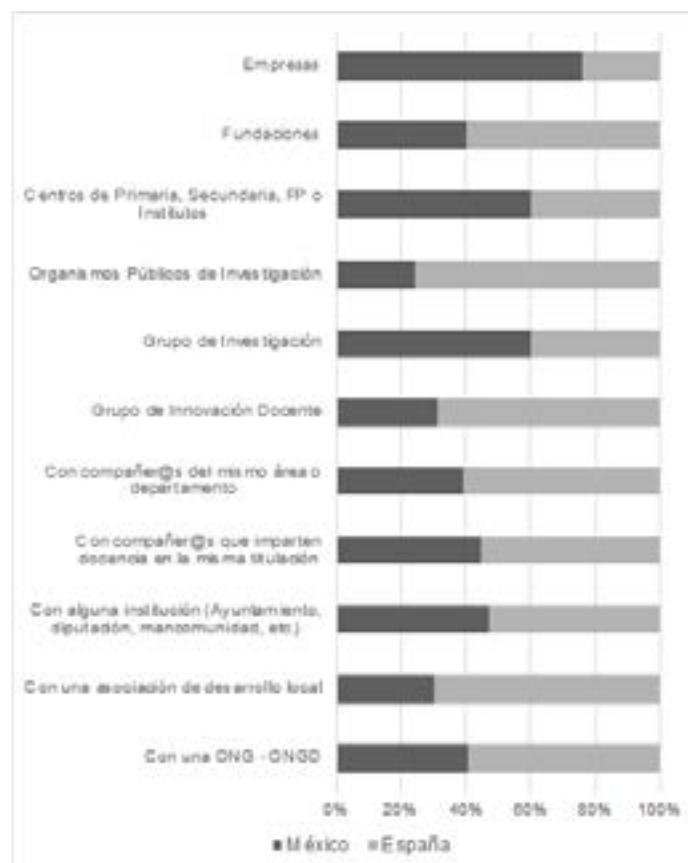
Nota: los docentes muestran mayor familiaridad con temas de consumo responsable y desigualdad económica, mientras que la banca ética y la habitabilidad básica son menos conocidos. Las diferencias entre países apuntan a una influencia del contexto socioeconómico.

3.3. La colaboración entre profesorado y entidades o instituciones vinculadas con la ECG

Al analizar el tipo de entidades e instituciones con las que colaboran el grupo de docentes de educación superior de México y España se han hallado diferencias significativas ($p<0,005$) en los tipos de entidades con las que el grupo de docentes colabora en temas relacionados con la ECG, concretamente en la Figura 3 se puede observar que el grupo de docentes de México colabora en mayor proporción con empresas, centros educativos y grupos de investigación, mientras que el grupo de docentes de España colabora más con fundaciones, organismos públicos de investigación, grupos de innovación docente, asociaciones de desarrollo local y ONG-ONGD.

Estas diferencias significativas en las colaboraciones reflejan enfoques diversos en la implementación de la ECG entre los dos países. En México, la tendencia a colaborar con empresas y centros educativos sugiere un enfoque más práctico y académico, mientras que, en España, la colaboración con fundaciones, ONG y grupos de innovación docente indica una orientación hacia la sociedad civil y la innovación en prácticas educativas.

FIGURA 3. Colaboración del profesorado universitario con entidades relacionadas con la ECG



Fuente: elaboración propia

Nota: el perfil colaborativo refleja una orientación más social y asociativa en España, y más académica y empresarial en México.

Objetivos de investigación	Síntesis de resultados
Comparar la experiencia docente e investigadora.	A pesar de la poca experiencia en ECG en ambos países, hay una alta valoración de su importancia, indicando una conciencia creciente sobre la necesidad de formar una ciudadanía globalmente consciente.
Comparar el grado de conocimiento sobre temas de ECG.	Baja formación del profesorado en ECG. Consenso en la necesidad de formación: Un 78% opina que debe haber formación en ECG para todos los docentes, sin diferencias significativas entre países. Los temas menos conocidos de ECG son banca ética y habitabilidad básica; los más conocidos son consumo responsable, desigualdad económica y cooperación para el desarrollo. En México hay mayor conocimiento en sobre deuda externa y habitabilidad básica; en España, sobre consumo responsable.
Analizar la colaboración de docentes universitarios con entidades.	En México, hay mayor colaboración con empresas y centros educativos. En España la colaboración es mayor con fundaciones, ONG y grupos de innovación docente.

4. Discusión y conclusiones

La incorporación de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), en el ámbito universitario de México y España revela una complejidad inherente al proceso de adaptación pedagógica frente a la globalización. Este estudio, fundamentado en las teorías de Cortina (2009) y Nussbaum (2010), y ampliado por investigaciones contemporáneas, permite una reflexión crítica sobre el rol del profesorado universitario y su interacción con la ECG. La significativa variabilidad en el nivel de conocimiento sobre la ECG entre el profesorado de ambos países sugiere la existencia de un espectro amplio de comprensión y aplicación pedagógica de este enfoque educativo.

Los hallazgos de este estudio resaltan la importancia de un marco educativo que trascienda las fronteras nacionales y fomente una conciencia global entre los estudiantes. Esta perspectiva se alinea con la propuesta de Tarozzi y Torres (2016) sobre la globalización de la ciudadanía como un imperativo educativo contemporáneo. Sin embargo, la disparidad en el conocimiento y la implementación de la ECG reflejada en nuestros resultados evidencia la necesidad de una estrategia coordinada para la formación docente en este ámbito. La investigación de Andreotti (2014), que aboga por una pedagogía crítica en la ECG, sugiere que el desarrollo de competencias críticas y reflexivas entre el profesorado es fundamental para una implementación efectiva de la ECG, resonando con nuestras observaciones sobre la variabilidad en el conocimiento y la aplicación de la ECG.

La colaboración entre la comunidad universitaria y entidades externas emerge como un elemento dinamizador en la promoción de la ECG. Este estudio subraya la diversidad de colaboraciones entre docentes y entidades, las cuales van desde ONG hasta centros de investigación y empresas, reflejando un ecosistema colaborativo complejo. La investigación de Oxley y Morris (2013) enfatiza la necesidad de tales colaboraciones intersectoriales para abordar efectivamente los retos globales a través de la educación, sugiriendo que estas alianzas pueden enriquecer el currículo universitario y proporcionar experiencias prácticas relevantes para los estudiantes. En esta misma línea, nuestras conclusiones también indican que es necesario fortalecer estas colaboraciones cruzadas para promover intercambios y colaboraciones entre las entidades preferidas por docentes de ambos países podría enriquecer las prácticas educativas y de investigación en ECG.

En conjunto, las diferencias observadas entre México y España pueden interpretarse a la luz de sus respectivos contextos institucionales. Mientras que en España la ECG se ha consolidado como un componente transversal en las políticas universitarias de sostenibilidad e internacionalización, en México mantiene un desarrollo más incipiente, orientado a la responsabilidad social y la extensión universitaria. Esta divergencia estructural explica en parte las variaciones encontradas en las modalidades de colaboración y en la percepción del profesorado sobre la formación en ECG, subrayando la necesidad de fortalecer políticas universitarias que integren de forma explícita las competencias para la ciudadanía global en ambos países.

5. Declaración de la contribución por autoría

Blanca Estela Hernández Bonilla: Conceptualización, Investigación, Administración del proyecto, Recursos, Supervisión, Validación, Redacción – borrador original, Redacción – revisión edición.

Adriana Mercedes Ruíz Reynoso: Conceptualización, Curación de datos, Investigación, Recursos, Validación, Visualización, Redacción – borrador original.

Lourdes Gabriela Quiroz Salas: Conceptualización, Curación de datos, Investigación, Recursos, Validación, Visualización, Redacción – borrador original,

Teresa Alzás García: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Recursos, Supervisión, Validación, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

6. Referencias bibliográficas

- Alguacil, M., Boqué, M. C., & Ribalta Alcalde, M. D. (2019). "Educar para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela". *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), pp. 65-87. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.004>
- Alzás, T., Yuste, R., López Pérez, E.M. & López Ramos, V.M. (2021). *Ánalisis de situación sobre el desarrollo de contenidos sobre "Educación para la Ciudadanía Global (ECG)" por parte del personal docente e investigador de la UEX y la pertinencia de la implementación de dichos contenidos en las titulaciones de la Universidad de Extremadura*. Madrid, Liga Española de la Educación. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10662/21213>
- Boni, A. (2011). "Educación para la ciudadanía global: significados y espacios para un cosmopolitismo transformador". *Revista Española de Educación Comparada*, (17), pp. 65-86. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7545>
- Castro-Zubizarreta, A., Calvo Salvador, A., & Rodríguez Hoyos, C. (2022). "La educación para la ciudadanía global a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Un proyecto de innovación en la formación inicial del profesorado". *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos* (62), pp. 157-175. Disponible en: https://doi.org/10.46583/edetania_2022.62.1093
- Coma-Roselló T., Blasco-Serrano AC., Dieste B. (2024). "Sentido y significado de la Educación para la Ciudadanía Global. Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia

- de Zaragoza". *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 9(2), pp. 6-28. Disponible en: https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.352
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo*. Madrid, Alianza Editorial.
- Datzberger, S., & Mat, M.L. (2018). "Just add women and stir?: Education, gender and peacebuilding in Uganda". *International Journal of Educational Development*, 59, pp. 61-69.
- Fierro, J. (2016). *La ciudadanía y sus límites*. Santiago, Editorial Universitaria.
- Gacel, J. (2017). "La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico". *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 21(21), pp. 39-63. Disponible en: <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i47.7072>
- García, I., Gratacós, J., de Paz, D., Gil, M., & Zapata, A. (2019). *La educación para la ciudadanía global como propuesta metodológica transformadora*. Fundación Intermón Oxfam. Disponible en: https://www.kaidara.org/wp-content/uploads/2019/12/ECG_propuesta_metodologica_transformadora.pdf
- Godoy, H., Chacón, Y., Rojas, H., & Vicencio, E. (2022). "Desafíos de la formación ciudadana en Chile: análisis de las oportunidades y limitaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3º y 4º medio". *Calidad en la educación*, (56), pp. 41-77. Disponible en: <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1128>
- Kerr, D. (1999). "Citizenship education in the curriculum: An international review". *School Field*, 10, pp. 5-32. Disponible en: <http://citeseervx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.585.2377yrep=rep1ytype=pdf>
- Maiztegui, C., Villardón, L., Navarro, M., Santibáñez & Gruber, R. (2019). "Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero". *Educar*, 55(1), pp. 119-140. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.980>
- Mardones, R. (2018). "The Politics of Citizenship Education in Chile". *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*, pp. 343-357. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-319-67828-3_35
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (1ª ed.). Buenos Aires, Katz editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). "¿Qué significa el currículum?" (adelanto). *Sinéctica*, (34), pp. 11-43. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009
- Santamaría, N., & Martínez, S. (2023). "Explorando el currículo de la Enseñanza Secundaria Española en la perspectiva de la Ciudadanía Global y de la Educación para la Sostenibilidad". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(121). Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103900>
- Shultz, L. (2007). "Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings". *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), pp. 248-258. Disponible en: <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55291>
- Thorton, S. (1992). "Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), pp. 67-74. Disponible en: <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/01/5-1992.pdf>
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- Vigna, S. & Sarsanedas, E. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Fundación Intermón Oxfam. Disponible en: <https://pedagogiadelscuidados.intered.org/wp-content/uploads/2017/06/A0400107-1.pdf>