Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

LA EDUCACIÓN INFANTIL ANTE LA CIUDADANÍA GLOBAL

Autor/a: Juncal Rodríguez Díaz

Tutor/a académico/a: María Antonia Mezquita Fernández

Facultad de Educación de Segovia

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado analiza el concepto de ciudadanía global en Educación Infantil, con el objetivo de formar personas conscientes de los problemas del mundo y comprometidas a un cambio positivo. Para ello, estudiaremos en qué medida los docentes han adquirido el concepto de competencia global y cómo esto influye en la implementación de la educación para la ciudadanía global en sus aulas. Esta investigación busca contribuir al desarrollo integral del alumnado a través de programas de educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo. La metodología empleada es cualitativa, utilizando entrevistas como técnica de recogida de datos, realizadas a seis docentes. Los resultados indican una variabilidad en la percepción de la competencia global y una necesidad de perfeccionar la formación docente. En conclusión, este trabajo reafirma la necesidad de incluir estos programas de educación para la ciudadanía global en Educación Infantil y destaca la importancia de la formación docente para su adecuada implementación en el aula.

Palabras claves: educación para la ciudadanía global, competencia global, Educación Infantil, profesorado.

ABSTRACT

This Final Year Project in Education the concept of global citizenship in Early Childhood Education, with the aim of educating people who are aware of the world's problems and committed to positive change. Consequently, we will study to what extent teachers have acquired the concept of global competence and how this influences the implementation of global citizenship education in their classrooms. This research seeks to contribute to the integral development of students through global citizenship education and development education programs. The methodology employed is qualitative, using interviews as a data collection technique, conducted with six teachers. The results indicate a variability in the perception of global competence and a need to improve teacher training. In conclusion, this work reaffirms the need to include these Global Citizenship Education programs in Early Childhood Education and highlights the importance of teacher training for their adequate implementation in the classroom.

Keywords: global citizenship education, global competence, Early Childhood Education, teachers.

ÍNDICE

Introducción **1**

1. Objetivos **2**

2. Justificación del tema elegido **2**

2.1 Relación con el Grado en Educación Infantil **3**

3. Marco teórico **5**

3.1 Conceptualización de la Educación para la Ciudadanía Global **5**

3.1.1 Evolución histórica de la ECG y su concepto **7**

3.1.2 Temas y objetivos para formar la Ciudadanía Global **9**

3.2 La Competencia Global: aproximación al concepto e interacción en centros educativos **11**

3.2.1 Desarrollo de la competencia global en la formación del profesorado **13**

3.2.2. Estrategias para impulsar la Competencia Global en los alumnos **14**

3.3 La Educación Infantil ante las problemáticas globales y el fomento de la ciudadanía global desde la escuela **15**

4. Metodología de la investigación **17**

4.1 Definición del problema y acceso al campo **18**

4.2 Técnica de recogida de datos: la entrevista **18**

4.3 Selección de informantes **20**

4.4 Codificación y establecimiento de categorías de análisis **21**

5. Análisis e interpretación del estudio **23**

5.1 Conocimiento del profesorado sobre la competencia global **23**

5.2 Importancia de la competencia global en el desarrollo del alumnado **27**

5.3 Estrategias de las escuelas para fomentar la competencia global **31**

5.4 Formación docente y aplicación en el aula **35**

6. Conclusiones **38**

Referencias bibliográficas **41**

Anexos **47**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. 7
Tabla 2 8
Tabla 3. 10
Tabla 4. 12
Tabla 5. 20
Tabla 6. 22

Introducción

En la presente investigación, que lleva por título ***La Educación Infantil ante la Ciudadanía Global,*** se trabaja acerca de un tema de gran actualidad para la Educación Infantil actual. En un mundo cada vez más interrelacionado, global y variado, resulta esencial que desde la infancia se fomente una educación que promueva el razonamiento crítico, la sostenibilidad y la empatía hacia los demás. Por esta razón, este Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) busca examinar en profundidad cómo se puede y debe tratar la ciudadanía global durante la etapa de Educación Infantil.

Este TFG se organiza en seis apartados. En primer lugar, aparecen los objetivos que nos planteamos para la investigación. A continuación, se presenta la justificación del estudio, donde se describen las razones personales que nos impulsaron a optar por este tema, además de la relevancia de este tipo de investigación para la preparación del futuro docente de Educación Infantil.

En tercer lugar, se desarrolla el marco teórico, el cual se ha desarrollado mediante la revisión y estudio de una amplia bibliografía relevante. Por esta razón, se ha recurrido a los expertos mas relevantes en el tema.

En cuarto lugar, se detalla la metodología empleada en el estudio. Esta parte se divide en tres secciones: la definición del problema y el acceso al campo, las técnicas para la recopilación de datos y la selección de los informantes. Para la recogida de datos se eligió la entrevista, complementándola con el método de interpretación, lo que posibilitó un estudio mucho más detallado y cualitativo de las respuestas obtenidas.

En quinto lugar, después de determinar el método utilizado, se analizan y se otorga relevancia a los resultados obtenidos durante este proyecto de investigación. Finalmente, se muestran las conclusiones derivadas del estudio y cómo se cumplen los objetivos propuestos al inicio de este estudio, resaltando las contribuciones más relevantes y posibles propuestas de mejora para continuar progresando hacia una Educación Infantil que se comprometa con los valores de la ciudadanía global.

1. Objetivos

El objetivo principal de este TFG es analizar y valorar el tratamiento de la competencia global en la etapa de Educación Infantil. Igualmente, en el presente trabajo, y de manera complementaria, se expone los siguientes objetivos específicos:

- Valorar la importancia de incluir los componentes de la ciudadanía global para alcanzar un desarrollo integral del alumnado partiendo de las nociones del profesorado.
- Descubrir el conocimiento que tiene el profesorado sobre la ciudadanía global.
- Investigar cómo las escuelas intentan fomentar la ciudadanía global.
- Analizar la formación de los docentes sobre la importancia de la ciudadanía global y su implicación en las aulas.

Finalmente, se podría decir que esta investigación tiene como objetivo principal comprobar cómo se trabaja o se podría incluir el concepto de competencia global en la etapa de Educación Infantil, impulsando el concepto de educación para la ciudadanía global, (en adelante, ECG), en las aulas. Para que nuestro TFG cobre el sentido que queremos darle, es esencial analizar el concepto de competencia global, para así estudiar hasta qué nivel la entienden los docentes. A la vez, nuestra intención es enfatizar la relevancia de que esta es fundamental para todos los alumnos que la crean o la integran en su personalidad y, al mismo tiempo, en la intención de provocar una reflexión en los docentes, invitándoles a que lo lleven a la práctica.

2. Justificación del tema elegido

El presente TFG argumenta la necesidad crítica de trabajar la ECG en Educación Infantil, destacando su papel en la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y solidarios. En un mundo cada vez más interrelacionado, resulta crucial comenzar a inculcar desde edades tempranas valores como la justicia, la igualdad y el respeto, imprescindibles para una convivencia adecuada en una sociedad globalizada.

La competencia global, definida por la OCDE (2018) como “la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, valorar distintas perspectivas desde el respeto por los derechos humanos, para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, emprender acciones por el bien común y por el desarrollo sostenible” (p. 5), refleja la relevancia que la ECG está adquiriendo a nivel mundial en la educación. Organismos como la Unesco (2016) y la ONU (2015), también enfatizan la necesidad de formar

ciudadanos con conciencia crítica y participación activa en la transformación del mundo. Por esta razón, la importancia de este análisis reside en la necesidad de fomentar ciudadanos con una comprensión sólida y comprometida con asuntos que superan los límites nacionales.

Desde esta perspectiva, la ECG podemos concretar que defiende el reconocimiento de que las futuras generaciones son parte de un grupo más amplio. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023), "económica, medioambiental, social y políticamente, estamos vinculados a otras personas del planeta como nunca antes" (p. 5). Por ello, la educación debe fomentar el pensamiento crítico y la comprensión de los retos globales.

Estamos convencidas de que, impulsando este concepto en las aulas, se reconocen los derechos de los niños y se abre la vía para el progreso de la ECG durante la fase de la Educación Infantil. En cualquier caso, consideramos que la ECG, en esta fase, debe fundamentarse en la pedagogía de la escucha, que percibimos como un deber moral para la escuela. Pues coincidimos con Hoyuelos (2007) al sostener que en la escuela existen eventos significativos que ocurren diariamente que se deben tomar en cuenta para discutir, meditar y compartir. Por lo que, a pesar de su importancia, la ECG sigue siendo poco abordada en Educación Infantil. Por ello, este TFG analiza cómo los docentes comprenden este concepto y qué estrategias utilizan en el aula, identificando buenas prácticas y áreas de mejora. De este modo, busca contribuir al desarrollo de propuestas educativas que promuevan una ciudadanía global desde los primeros años de vida.

2.1 Relación con el Grado en Educación Infantil

Tomando como referencia el *Memoria del Plan de Estudios del grado de Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid* (2010), este TFG se rige por la regulación del Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece que la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de grado concluirá con la elaboración y defensa pública de un TFG, que han de formar parte del plan de estudios junto al desarrollo de una variedad de competencias generales expuestas a continuación:

"Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen mostrarse por medio de la elaboración […] dentro de su área de estudio" (UVA, 2010, p.20); "Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales […] sobre temas esenciales de índole social, científica o ética" (UVA, 2010, p.

20); “Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía” (UVA, 2010, p. 21), “Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesional […] y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos” (UVA, 2010, p. 21).

Por otro lado, el presente TFG también busca vincularse con las competencias específicas del Grado en Educación Infantil, promoviendo el desarrollo de las competencias establecidas en la *Memoria del Plan de Estudios del grado de Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid* (2010), en concreto:

“Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales […] y el esfuerzo individual” (UVA, 2010, p. 23); “Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre el cambio de las relaciones de género […] inclusión social, y desarrollo sostenibles” (UVA, 2010, p. 24); “Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación […] en materia de accesibilidad” (UVA, 2010, p. 24); “Reflexionar sobre la necesidad de eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas […] en los libros de texto y materiales educativos” (UVA, 2010, p. 24) y “Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos” (UVA, 2010, p. 24).

Por lo tanto, aunque durante el desarrollo de este estudio, examinaremos la conexión de esta investigación con las competencias generales y específicas, también se podría sostener que el tema propuesto estará vinculado directamente con la realización de los objetivos propuestos en esta investigación. Entre los principales objetivos formativos según la *Memoria del Plan de Estudios del grado de Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid* (2010), destacan:

- Planificar la acción educativa y desempeñar como mediador tanto dentro como fuera del aula.
- Realizar evaluaciones formativas de los conocimientos adquiridos.
- Crear documentos curriculares ajustados a las necesidades del alumnado y elaborar trabajos interdisciplinares en entornos de diversidad.
- Aplicar en el aula las tecnologías de la comunicación e información.

3. Marco teórico

En este epígrafe se encuentra parte de la fundamentación teórica utilizada para llevar a cabo la presente investigación.

3.1 Conceptualización de la Educación para la Ciudadanía Global

Antes de profundizar en el concepto de ECG, nos gustaría resaltar la interrelación que este concepto forma con la educación para el desarrollo. Aunque estos términos pueden parecer similares, no lo son. Según Santamaría-Cárdaba (2018), la educación para el desarrollo sería una causa educativa que intenta beneficiar la educación integral de una ciudadanía global crítica, que toma su sentido a través de la justicia social y de la lucha de los derechos humanos con el objetivo de favorecer un mundo más justo y sostenible. De manera similar, la Comisión Europea (2007) le define como la posibilidad de "tomar conciencia y percibir los aspectos del desarrollo global y su importancia local y personal, y ejercer sus derechos y responsabilidades como habitantes de un mundo interdependiente y cambiante, contribuyendo a hacerlo más justo y sostenible" (p. 6).

Por otro lado, el concepto de ECG es complejo y posee diversas dimensiones. Según Carrica (2015), quien cita a Bourn (2014), la ECG es un término con varios significados y enfoques, que van desde la sensibilización sobre la pobreza global hasta el marco teórico de un aprendizaje con un fuerte enfoque en la acción y el cambio social. Inicialmente, se hablaba de educación para el desarrollo, pero en la actualidad ya hablamos de ECG o educación para la ciudadanía mundial (Boni, 2011). Además, De Paz Abril (2007) destaca que la ECG implica "luchar contra la pobreza, la exclusión social, contra todo tipo de discriminación, a favor de la comunicación, para construir nuevos imaginarios sociales que ayuden a una mayor participación, trabajo y proyectos en común entre las personas" (p. 54).

Según la UNESCO (2015), define la ECG como un enfoque educativo que resalta la importancia de capacitar a los individuos para que se involucren de manera activa en un mundo globalizado. Esto implica desarrollar conocimientos, habilidades y principios fundamentales para afrontar los retos globales de la manera eficaz. En la misma línea, la UNESCO (2018) también enfatiza que la ECG fomenta un sentido de pertenencia a una comunidad global y, a su vez, es un elemento que conecta la política, la economía y la vida social. Así, la escuela y los docentes deben desempeñar un papel crucial en la

implementación de este enfoque, preparando a los alumnos para abordar tanto desafíos globales como locales a través de la educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía global y los derechos humanos.

Por ende, podemos afirmar que la escuela se convierte en el lugar apropiado para que los alumnos desarrollen competencias y conocimientos que les permitan entender el mundo en el que viven y reflexionar sobre cómo construir un futuro más justo y sostenible. Fajardo (2016), Ruiz & Chaux (2005) y De Paz Abril (2007) coinciden en que la escuela desempeña un papel crucial en el desarrollo de la ECG, fomentando la implicación activa de los alumnos, otorgándoles voz y recursos para solucionar posibles conflictos pacíficamente, al mismo tiempo que potencian sus habilidades comunicativas, cognitivas y emocionales.

Además, Dill (2013) argumenta que la conciencia global que genera la ECG conlleva expectativas globales altas, ya que implica reconocer otras perspectivas, considerar a la humanidad como una comunidad única y desarrollar una conciencia ética orientada al bienestar global. Asimismo, consideramos que la ECG está abriendo camino a un modelo educativo en el que los docentes, a través de la empatía, el respeto, la creatividad y la ilusión, valoran la esencia cultural de cada uno de sus alumnos.

En este contexto, la ECG se presenta como un proceso de socialización transformador que promueve la socialización crítica de la ciudadanía global. La implementación de la ECG ofrece una oportunidad para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible procedentes de la Agenda 2030, promoviendo valores como la solidaridad, la justicia o la igualdad. Boni et al., (2020) destacan que la ECG posee una dimensión política, buscando modificar las relaciones de poder y democratizar ámbitos sociales, económicos, políticos y educativos. En línea con esto, Mesa (2019) resalta que la ECG se presenta como un proceso de aprendizaje activo, flexible ante cambios a nivel mundial y local, que promueve tanto la reflexión como el desarrollo de habilidades tanto individuales como grupales.

Coincidimos con Gimeno (2005), quien sostiene que la ECG es una “forma de educar para la vida”, ya que vincula los niveles globales y locales a través de un proceso educativo enriquecedor. En consecuencia, la educación debe ser vista como un espacio que forme a ciudadanos comprometidos y responsables, capaces de contribuir al bienestar global. Hacemos referencia a las palabras de Santamaría-Cárdaba (2020), aportando la

definición más reciente del concepto de ECG como "un proceso educativo que tiene como finalidad promover una ciudadanía global autónoma y crítica que actúe en defensa de los Derechos Humanos y la justicia social, apostando por un mundo más sostenible y justo" (p. 12).

En síntesis, la ECG debe ser entendida como un proceso educativo que debe incluir a toda la sociedad, impulsando una perspectiva conjunta del mundo y promoviendo la comprensión, el trabajo en equipo y el compromiso con el bienestar mundial de la humanidad. La ECG ha demostrado su capacidad para adaptarse a los retos mundiales, vinculando métodos educativos y formulando soluciones que fomenten la equidad social, la sostenibilidad y la implicación de todos los ciudadanos.

3.1.1 Evolución histórica de la ECG y su concepto

Para entender el concepto de ECG, resulta esencial examinar su desarrollo histórico, además de su vínculo con otros enfoques educativos. La ECG está impulsada por los retos que soportan la globalización y la interdependencia mundial. En este sentido, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible destaca la ECG como un recurso fundamental a la hora de trabajar las cuestiones de paz, derechos humanos y sostenibilidad. La UNESCO (2015), por otro lado, también considera la ECG como un enfoque polifacético donde se combinan técnicas y teorías no solo de la ECG, sino también de otros campos como los derechos humanos, la educación para la paz o el desarrollo sostenible.

Como hemos indicado con anterioridad, la ECG no ha tenido siempre la caracterización que le otorgamos hoy en día, sino que, por el contrario, es un concepto que ha ido progresando en nuestro país a lo largo de los años que van desde los 40-50 del siglo pasado hasta la actualidad. A continuación, en la Tabla 1, se van a describir brevemente las seis etapas que la ECG ha contemplado hasta el presente.

Tabla 1.

Características de cada generación de la ECG.

GENERACIÓN	ENFOQUE	AÑOS	CONTEXTO
Primera generación	Caritativo-asistencial	Década de los años 40-50	Primeras concienciaciones sobre las desigualdades entre el Norte y el Sur. Fuerte vínculo con organizaciones religiosas.

Segunda generación	Desarrollista	Década de los años 60-70	Proceso de independencia colonial. Surgimiento de la educación para la transformación social.
Tercera generación	Crítico-solidario	Década de los años 70-80	Expansión dinámica a nivel global. Conciencia de la interconexión mundial.
Cuarta generación	Desarrollo humano-sostenible	Década de los años 80-90	Crisis económica global. Sugerencia de la ONU para comprender el desarrollo humano.
Quinta generación	ECG	Década de los años 90-00	La globalización no es convincente al no ser ventajosa para todos.
Situación actual	Educación para la Transformación social	Actualidad	Discusión sobre el nuevo concepto de ECG. Contexto de recesión económica.

Fuente: elaboración propia basado en Mesa (2014) y Santamaría-Cárdaba (2020).

Lo que inicialmente se conocía como "dimensión global" más tarde se transformó en "educación para la ciudadanía global", destacando especialmente el aspecto de compromiso y acción que implica el ejercicio de la ciudadanía global (Bourn et al., 2016). En la actualidad, el término "aprendizaje global" se utiliza en el discurso de la educación para el desarrollo. Asimismo, nos gustaría comentar el surgimiento histórico del concepto de competencia global en el marco evolutivo de la ECG. Y es que su concepto ha experimentado una evolución considerable en las últimas décadas, particularmente en el ámbito de la ECG. Podemos apreciarlo, en síntesis, en la Tabla 2.

Tabla 2.

Surgimiento histórico de la competencia global en el marco evolutivo de la ECG.

ASPECTOS	RESUMEN
Origen	La competencia global surgió con la educación basada en competencias a finales de los años 80 y se fortaleció en los años 90 con el informe Delors (1996) para la UNESCO y el proyecto DeSeCo de la OCDE (2005).
Principales influencias	El proyecto DeSeCo estableció tres categorías de competencias clave, destacando la de "funcionar en grupos socialmente heterogéneos", que impactó en la competencia global. La Comisión Europea (2006)

	incluyó competencias relacionadas, tales como la comunicación en idiomas extranjeros y la conciencia cultural.
Relevancia actual	Organismos como la OCDE y la UNESCO la han asociado a la ECG y la consideran esencial para preparar a las generaciones futuras frente a la globalización.

Fuente: elaboración propia basada en Sanz Leal et al. (2022).

3.1.2 Temas y objetivos para formar la Ciudadanía Global

La ECG, al tratarse de un proceso educativo, tiene unos objetivos que, según la UNESCO (2016), son los siguientes:

- Fomentar una filosofía respetuosa e inclusiva, que incluya interacciones entre el aula y la escuela.
- Incorporar métodos de enseñanza y aprendizaje orientados al estudiante y culturalmente adaptables, autónomos e interactivos, que concuerdan con metas de aprendizaje.
- Incorporar tareas de ejecución reales.
- Utilizar los recursos educativos sobre temas globales que ayuden a los alumnos a comprender el panorama global en el que se encuentran ellos mismos en el mundo en comparación con sus situaciones locales.
- Hacer uso de las estrategias de evaluación que concuerden con los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza empleados para apoyar el aprendizaje.
- Ofrecer a los alumnos oportunidades para vivir una experiencia educativa en diversos entornos, incluyendo las aulas, las actividades de todo el centro y en las comunidades individuales, de lo local a lo global.
- Poner al docente como un modelo a seguir.

Además, para alcanzar los objetivos previamente mencionados, debemos apoyarnos en una serie de temas en el aula que pueden contribuir a que los alumnos se perciban conscientes de su habilidad para aportar de manera positiva el cambio social. Los temas sugeridos por la UNESCO (2015) son nueve y se encuentran divididos en tres categorías para cada característica del estudiante, como podemos apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3.

Temas para desarrollar la ECG.

INFORMADO Y CAPACITADO CON ESPÍRITU CRÍTICO
1. Sistemas y estructuras locales, nacionales y mundiales
2. Cuestiones que afectan a la interacción y la conectividad de las comunidades en el ámbito local, nacional y mundial
3. Supuestos y dinámica del poder
SOCIALMENTE CONECTADO Y RESPETUOSO DE LA DIVERSIDAD
4. Diferentes niveles de identidad
5. Diferentes comunidades a las que pertenece la gente y las conexiones entre ellas
6. Diferencia y respeto de la diversidad
ÉTICAMENTE RESPONSABLE Y COMPRENDIDO
7. Medidas que se pueden tomar de forma individual y colectiva
8. Comportamiento éticamente responsable
9. Comprometerse y actuar

Fuente: elaboración propia basada en la UNESCO (2015, p. 25).

Por otro lado, nos gustaría de igual manera comentar algunos de los otros elementos de la educación para la ciudadanía mundial (en lo sucesivo, ECM), pues tal y como señala la UNESCO (2016), debemos interpretarla como un proceso de aprendizaje que puede ser utilizado en diferentes contextos. A pesar de que se han debatido diversas perspectivas, manifiesta que "hace falta más investigación para tener una visión completa de la ECM en la práctica" (p. 27), y es por esta razón por lo que nosotras la queremos estudiar con esta investigación que vamos a realizar.

Así pues, la ECM a menudo se lleva a cabo en distintos países, en áreas ya existentes como la Educación cívica o la Geografía. Esto permite a los alumnos abordar una posible problemática de forma crítica, al mismo tiempo que también se les puede ofrecer diversas herramientas para llegar a ser partícipes de la transformación. Tiene un enfoque en temáticas presentes como es la sostenibilidad y la ciudadanía global, por lo que los alumnos no solo obtienen conocimientos, sino que además trabajan habilidades prácticas y una responsabilidad social. La UNESCO (2016) señala que dicho enfoque responde a cuatro principios: "aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser; aprender a vivir juntos" (p. 29).

3.2 La Competencia Global: aproximación al concepto e interacción en centros educativos

La organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE), dado que aplica las evaluaciones PISA, ha incorporado la competencia global como un área innovadora. En 2018, la OCDE definió la competencia global como:

> La capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas, participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. (OCDE, 2018, p. 9)

Por otra parte, es importante considerar el concepto de competencia global basándonos en las aportaciones de García (2023), quien la describe como "la capacidad para poder desenvolverse en el mundo de hoy en día" (p. 19). De manera similar, la misma autora también ofrece la definición de "la capacidad para entender y actuar sobre asuntos que tienen una dimensión local, global e intercultural". (García, 2023, p. 19). En base a estas definiciones, podemos entender la competencia global como una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se desarrollan a lo largo de la vida.

Nos resulta interesante comentar que el interés de la OCDE por este ámbito empezó a partir del año 2014, donde propuso un marco que tuviera en cuenta actitudes, conocimientos, habilidades y comportamientos para que el alumnado pudiera afrontar de forma adecuada los retos de su futuro. Este marco fue evolucionando hasta consolidarse en 2018, cuando este término comenzó a atraer la atención del profesorado y en él se integraron ideas de ciudadanía global, competencia intercultural y el conocimiento sobre la globalización hasta llegar a una definición unificada de competencia global (Sälzer y Roczen, 2018).

Por otro lado, nos resulta relevante comentar las cuatro dimensiones que recoge la competencia global, y es que, hoy en día, para la OCDE (2018) la competencia global debe ser alcanzada, de modo que la describe como "un proceso permanente, pues no existe un punto concreto en el que el individuo llega a ser totalmente competente a escala global" (p. 9). La OCDE (2018) habla de cuatro dimensiones interrelacionadas de esta competencia mundial, las cuales se pueden observar en la Tabla 4 que se da a continuación.

Tabla 4.

Dimensiones de la competencia global (OCDE).

DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA GLOBAL	
DIMENSIÓN 1. Examinar cuestiones locales, globales e interculturales	Habilidad de los alumnos con competencia global para fusionar conocimiento del mundo y pensamiento crítico, utilizando capacidades para apreciar temas de índole mundial.
DIMENSIÓN 2. Comprender y apreciar las perspectivas de los demás	Evalúa en qué medida los alumnos con competencia global entienden problemas globales y puntos de vista ajenos, aceptando que sus propias convicciones y conductas son afectadas por diferentes culturas y puntos de vista.
DIMENSIÓN 3. Interesarse por la comunidad intelectual	Las personas altamente capacitadas a nivel mundial se ajustan a reglas culturales y modos de interacción, fomentando el diálogo respetuoso y la inclusión. Son capaces de relacionarse de forma abierta, apropiada y eficaz, demostrando entendimiento recíproco.
DIMENSIÓN 4. Emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible	Resalta la importancia activa de los más jóvenes para enfrentar circunstancias a nivel local y mundial, adoptando medidas fundamentales para potenciar su comunidad y contribuir a un mundo más justo y sostenible.

Fuente: elaboración propia basada en la OCDE (2018, p. 1).

Antes de finalizar este apartado, queríamos añadir que, tal como señala la OCDE (2018), a fin de impulsar la competencia global en la educación hay que realizar cambios profundos en el aula -lo que incluye ajustes sobre lo que los alumnos saben sobre el mundo y otras culturas- la posibilidad de llevar a cabo ese aprendizaje y el apoyo que recibe el docente dentro de contextos diversos. Tal y como nos indican los organismos internacionales, "el esfuerzo más costoso, pero quizá también el más urgente, será evaluar y experimentar con nuevos métodos de seguir mejorando la medición de las dimensiones socioemocionales, actitudinales y valorativas de la competencia global" (OECD, 2018, p. 61).

3.2.1 Desarrollo de la competencia global en la formación del profesorado

El desarrollo de la competencia global en la formación del profesorado es crucial para preparar a los docentes frente a los retos de un mundo interconectado. La educación debe ofrecer instrumentos que promuevan el razonamiento crítico y la implicación activa en la sociedad mundial, garantizando que los maestros del futuro incorporen estos métodos en su práctica educativa. Varios estudios indican que, en general, la educación que han obtenido los docentes en sus estudios es insuficiente en términos del concepto al que nos referimos, especialmente cuando se educaron en una época en la que no había la diversidad actual.

> Si los futuros profesionales de la educación no están recibiendo hoy en día (cuando nuestra sociedad es tan diversa y plural) una formación inicial que los prepare para trabajar con estudiantes de diferentes nacionalidades, de diferente sexo, de diferente capacidad…, ¿qué ocurre con los profesionales que se formaron cuando no existía tal pluralidad? Lógicamente, tampoco la recibieron. (Sánchez Delgado y Gómez-Arabo, 2016, p. 177)

En la misma línea, tomando las palabras de Díaz-Aguado (2003) los maestros ya en activo continúan lidiando con problemas para manejar de manera eficiente la diversidad cultural y que, además, la ven como un obstáculo que limita el ritmo habitual de la actividad escolar. Por esta razón, los docentes necesitan una capacitación específica para expresar que los docentes ya ejerciendo de maestros siguen encontrando dificultades para atender a todo el alumnado, resolver los conflictos comunes que se puedan ocasionar y avanzar hacia una sociedad mundial más democrática y pluralista.

Un estudiante con competencia global no solo se define por sus conocimientos, sino también por su capacidad de trabajar como equipo con personas culturalmente distintas. Se pone así de manifiesto la importancia del desarrollo de la inteligencia interpersonal capaz de facilitar la comprensión multicultural y el trabajo en equipo. Y otra de las cuestiones que resalta Beltrán (2023) consiste en “fomentar la colaboración entre iguales, puesto que es un pilar fundamental de la competencia global: ningún gran logro de la sociedad se ha conseguido desde una visión individualista”. (p. 97)

En conclusión, la formación de alumnos globalmente competentes exige una visión global que requiere la formación de los docentes de manera permanente, la vinculación con el contexto real y el establecimiento de comunidades educativas

inclusivas y cooperativas. Sin duda, estas estrategias anteriormente dichas, permiten formar alumnos que puedan hacer frente a los retos globales actuales, pero también procuran el desarrollo de sociedades más justas y conectadas.

> La buena enseñanza para todos los estudiantes requiere que los docentes estén altamente comprometidos, totalmente preparados, continuamente desarrollados, debidamente remunerados, bien conectados entre sí para maximizar su propia mejora, y que puedan hacer juicios eficaces utilizando todas sus capacidades y su experiencia. (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 3, citado por Reimers, 2020, p. 38)

3.2.2. Estrategias para impulsar la Competencia Global en los alumnos

La competencia global se ha convertido en una habilidad esencial para desenvolverse en un mundo cada vez más interconectado. Tal y como expresa Beltrán (2023), "evaluar la competencia global es un gran desafío. Se trata de una competencia que involucra conocimientos, habilidades, actitudes y valores. A diferencia de otras competencias, el contexto aquí lo es todo" (p. 19). Este tipo de competencia no solo hace referencia a aspectos relacionados con lo académico, sino que remite a la comprensión y al poder estar y participar en las dinámicas que estructuran la realidad de un mundo cada vez más globalizado. Así como apunta la Meta 2.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también enfatiza la idea de un conocimiento teórico y práctico necesario por parte de todos los alumnos de cara a promover el desarrollo sostenible. Así lo reafirma también la UNESCO (2015):

> Asegurar que todos los alumnos adquieran conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (p. 22)

El primer paso para empezar a fomentar dicha competencia consiste en definir el perfil de alumno que se desea formar al finalizar su etapa escolar. Lo que se busca no es uniformizar a todos los alumnos en sí mismos, sino reconocer sus particularidades y trabajar para potenciar ciertas características fundamentales que les permitan desenvolverse como personas integrales. Esta forma de abordar la educación permite que

el sistema educativo solamente no forme un estudiante competente, sino que forme una persona con conciencia y con preparación para afrontar los retos del futuro. Pues como señala Beltrán (2023):

> La educación va mucho más allá del éxito académico y recoge no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes que conforman en el estudiante un perfil de integridad y respeto, tanto para sí mismo como para con el mundo que le rodea. (p. 23)

Este enfoque tiene como finalidad promover un aprendizaje que sea tanto profundo como significativo. De este modo, los alumnos no se limitan a memorizar datos, sino que también aprenden a analizar y reflexionar sobre cuestiones fundamentales desde una perspectiva crítica. Es importante de igual modo el rol de los docentes, ya que resulta determinante en este proceso. Como expresa Beltrán (2023):

> Para educar alumnos globalmente competentes, es imprescindible que los docentes también lo sean y estén en permanente desarrollo de sus habilidades interculturales. Los profesores deben permanecer en un proceso de aprendizaje permanente, actualizando sus metodologías constantemente y adquiriendo nuevos enfoques para trabajar con los alumnos. (p. 47)

3.3 La Educación Infantil ante las problemáticas globales y el fomento de la ciudadanía global desde la escuela

La Educación Infantil constituye un pilar indiscutible en el proceso de formación de ciudadanos concienciados y sensibles ante los retos del mundo. Es crucial que los niños comprendan, desde su desarrollo, la totalidad del mundo que los rodea, tal y como señala Salguero (2011), quien afirma que los niños inicialmente perciben las cosas de manera holística antes de poder analizarlas detalladamente. Esto implica la necesidad de una educación que les permita reflexionar sobre el mundo y las interacciones que ocurren en él.

La educación adquiere un lugar de mayor centralidad en resoluciones sobre posibles problemáticas globales y es que “se piden a las escuelas y a los docentes que hagan más de lo que ya hacían antes, pero también de manera diferente” (Sahlberg, 2006, p. 283). Además, tal como indica Zabala (1989), el ámbito educativo se debe instruir a través de un enfoque globalizador. Esto es una postura frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, comprendido como una manera de comprender la vida, la evolución del saber

humano y la cultura. En etapas como Educación Infantil, es esencial que los alumnos desarrollen la conciencia de su rol en la convivencia, promoviendo los derechos humanos, la diversidad y la ayuda mutua, lo cual está estrechamente relacionado con la educación para la paz y el respeto recíproco.

La escuela desempeña un rol crucial en la formación de ciudadanos del mundo, dado que es el lugar donde los alumnos obtienen saberes, valores y capacidades para entender y comportarse en un mundo interrelacionado. No obstante, conseguir que la educación para la ciudadanía global sea eficaz requiere superar las meras actividades momentáneas, incorporándolas de forma transversal, tanto en el currículo como en la práctica docente. Sin embargo, según Reimers (2020), uno de los principales retos es la ausencia de un marco teórico que guíe a los profesores en este proceso: "los docentes deberían contribuir a desarrollar el conocimiento especializado sobre cómo educar a ciudadanos globales, algo que podrían llevar a cabo en interacción dialectal con su propia práctica de la educación global" (p. 93).

Para que este concepto no se perciba como un mero añadido, sino como un componente crucial de la educación, debe incorporarse de forma consciente en todo el currículo, destacando su relevancia para el futuro del alumnado. Según Raimers (2020), hay unas implicaciones evidentes para promover el aprendizaje de la educación global en los alumnos, y es que, si estas se llevasen a cabo correctamente, podríamos formar a ciudadanos competentes. Son las siguientes:

- Elaborar un currículo bien estructurado.
- Asumir que los alumnos pueden adquirir una variedad de conocimientos diferentes.
- Crear unidades y lecciones dando relevancia a lo que se aprende.
- Ofrecer oportunidades para que los alumnos demuestren su comprensión.
- Facilitar la transmisión del aprendizaje a nuevas circunstancias dentro o fuera del entorno académico.
- Estimular la motivación de los alumnos promoviendo la idea de que pueden mejorar mediante el trabajo constante.

Para finalizar, podemos concluir comentando que es crucial subrayar que en esta fase educativa no solo se capacita a los niños para interactuar con su entorno más cercano, sino también para entender y enfrentarse a retos globales desde un enfoque transformador.

En esta línea, se llega a la conclusión de que es crucial utilizar la ECG en todos los campos, ya que, como sostiene Lemke (2006), es necesario instruir y esforzarse en su uso, puesto que debemos "formar buenos ciudadanos globales con valores morales más humanos" (p. 7). En el ámbito de la Educación Infantil, el objetivo es fomentar la habilidad para percibir cosas más allá de la violencia, la necesidad de un acto creativo, capaz de generar algo nuevo, que por su propia existencia genera transformaciones en nuestro mundo y en la manera en que interpretamos. Pues en el mundo actual, comienzan a surgir cosas nuevas, lo tradicional se modifica y surgen nuevas perspectivas de ver (Lederach, 2007).

4. Metodología de la investigación

En este apartado, comenzaremos explicando la estrategia de la investigación, empleando un enfoque cualitativo. Esta metodología potencia la interpretación de las respuestas docentes en las entrevistas y se caracteriza por el estudio de la gente a partir de lo que indica.

Basándonos en que la metodología consideramos que debe adaptarse al completo a la investigación, hemos optado por la metodología cualitativa. De acuerdo con Pérez Serrano (1994), esta analiza desde una perspectiva social el significado de las personas y sus propósitos. Por ello, creemos que dicha metodología es la más apropiada para nuestro estudio y la que más nos puede ayudar a indagar sobre los participantes, adquiriendo así diversos datos que nos facilitarán obtener conclusiones de gran relevancia para el trabajo.

El método cualitativo utilizado implica un proceso sistemático de escucha y diálogo donde los participantes están vinculados con el asunto principal, en nuestro caso la implementación de la ECG en las aulas de Educación Infantil. Además, el objetivo de un estudio cualitativo es ofrecer una estrategia de investigación que nos permita comprender el complejo mundo de la experiencia cotidiana a través de los ojos de quienes la viven (Taylor y Bogdan, 1984). Además, una de las riquezas de la investigación cualitativa, según postula Martín (2009), es que "aparta esa idea de "falsa neutralidad" […] y nos muestra que detrás de una investigación siempre hay un investigador con ideas previas sobre lo que se va a estudiar, que se acerca a esa realidad" (p. 1).

Por este motivo, se ha empleado este método de investigación, dado que, para alcanzar las metas establecidas, es imprescindible indagar en profundidad en la persona

con el fin de obtener los resultados y puntos de vista que resultarán de gran importancia para nuestro trabajo y luego poder interpretarlos de acuerdo con cada individuo y su realidad o punto de vista sobre el concepto central: la ECG. Por ello, en los estudios cualitativos "se apela a una observación próxima y detallada del sujeto en su propio contexto, para lograr aproximarse lo más posible a la significación de los fenómenos" (Herrera, 2018, p. 124).

4.1 Definición del problema y acceso al campo

Dado que el propósito de este estudio es evaluar cuánto saben los maestros que trabajan en Educación Infantil sobre ser un buen ciudadano del mundo y comprender la importancia de cuidar nuestro planeta, tomaremos de referencia las palabras de Sierra (2001), quien expone que "el fin del diseño, como el de la investigación en general, es lograr la máxima validez posible, es decir, la correspondencia más ajustada de los resultados con la realidad" (p. 125).

En cuanto al acceso al campo, es el procedimiento a través del cual el investigador adquiere gradualmente la información esencial para su investigación. Implica simplemente un permiso para ingresar a una escuela o a una clase para llevar a cabo un estudio (Estrada, 2009). Además, debemos tener presente que este es, por lo tanto, lo desconocido en contexto físico y social y es que este "abarca tanto el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación" (Rodríguez et al., 1996, p. 103).

En conclusión, no nos resultó complicado acceder al campo, dado que organizamos con anticipación la búsqueda y la fecha precisa en la que nos íbamos a encontrar con tantos participantes como finalmente fueron, docentes de varios colegios de la región de Segovia, lo que facilitó nuestro traslado sin ningún problema.

4.2 Técnica de recogida de datos: la entrevista

La técnica de recogida de información empleada en nuestro estudio es la entrevista, la cual, según Navarrete (2014), es uno de los métodos de recolección de datos que mejor se adapta y cumple con los objetivos en este tipo de investigación. Con ella, podemos corroborar puntos momentáneos sobre la ECG basándonos en las experiencias que los participantes han vivido a lo largo de su etapa profesional junto a sus expectativas. Siguiendo la misma línea, Alonso (2007) añade que:

> […] la entrevista de investigación es "por lo tanto" una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, recodificada y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación. (p. 228)

Así, creemos que la información obtenida mediante las entrevistas constituye el principio esencial de los datos esenciales para realizar nuestro estudio correctamente y llegar a los objetivos previamente mencionados al inicio del documento. Por otro lado, y en cuanto a la entrevista, la podemos concebir como estructurada o no estructurada (Ruiz, 2007). En nuestro caso hemos optado por una entrevista estructurada, puesto que, como expresa Folgueiras (2016):

> En la entrevista estructurada se decide de antemano qué tipo de información se quiere y con base de ello se establece un guion de entrevista fijo y secuencial. El entrevistador sigue el orden marcado y las preguntas están pensadas para ser contestadas brevemente. El entrevistado debe acotarse a este guion preestablecido a priori. (p. 3)

Nuestro estudio se asemeja mayormente a este tipo de entrevista, puesto que nos permite obtener información clara y precisa gracias a su guion fijo. También nos facilita el control del transcurso y garantiza que las preguntas estén alineadas con los objetivos de nuestra investigación. De esta manera, se evidencia que la investigación cualitativa se basa en procesos inductivos porque "utiliza como técnica fundamental la observación de realidades subjetivas, donde la naturaleza de la realidad cambia en dependencia de las observaciones y la recolección de datos" (Piza et al., 2019, p. 456).

Por otro lado, cabe añadir que durante el desarrollo de esta es importante que la conversación quede registrada con una grabadora. Pues como dicen Taylor y Bogdan (2010), "un grabador permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria. Los datos del entrevistador son casi exclusivamente palabras" (p.130). Para ello, a cada uno de los entrevistados les informaremos sobre los motivos de la grabación y el uso que se va a hacer de los datos registrados. Los audios obtenidos nos permitieron recoger toda la información y se llevó a cabo una transcripción

literal del contenido de las entrevistas con el fin de recolectar aquellos datos que pueden pasar desapercibidos, pero que son cruciales, los cuales se presentan en el Anexo I.

Por lo tanto, decidimos emplear esta herramienta de recolección de datos, ya que nos proporcionaría la posibilidad de investigar minuciosamente las visiones y vivencias del profesorado involucrado. En particular, tal como se especifica en la siguiente sección, durante nuestro estudio, realizamos entrevistas a seis maestras que trabajan en diferentes niveles de Educación Infantil, a lo largo del mes de marzo de 2025.

4.3 Selección de informantes

Una vez que disponemos del planteamiento del estudio, deberemos de definir cuáles son los participantes o individuos que han sido seleccionados para la realización de las entrevistas. Y es que, como dice Mendieta (2015), "los informantes son los sujetos, objeto de estudio, las personas que harán parte de la investigación" (p. 40).

En cuanto a la selección de los informantes, de acuerdo con los tipos de elección delineados por Báez y Pérez (2007), hemos optado por una selección "intencionada" (p. 116). Ya que nos hemos basado en diversos criterios, característicos del enfoque cualitativo, como: experiencia, ejercicio de la docencia, así como la disposición para ser partícipe de involucrarse en el estudio. Es importante destacar que los participantes dieron su consentimiento informado para colaborar en esta investigación. Esta elección aseguró que los participantes poseían la experiencia y el saber requerido para tratar de forma relevante los temas propuestos en las entrevistas.

Por otro lado, hemos incluido a docentes de ambos niveles educativos: aquellos con una experiencia intermedia en la docencia (superior a 20 años) y aquellos con una experiencia que podría considerarse más extensa (superior a 30 años). En la siguiente Tabla, se describen las características de cada uno de los seis docentes entrevistados.

Tabla 5.

Información sobre los participantes.

Codificación de los participantes	Años de experiencia	Participación en equipos directivos	Etapa de enseñanza y especialización
S1M	23	Durante seis años, desempeñó la posición de	E. Infantil, E. Primaria con

		jefa de estudios en un centro y en la actualidad, es la coordinadora de la fase en el centro donde se encuentra.	especialidad en Música.
S2M	32	No ha ejercido ningún cargo directivo.	E. Infantil y E. Primaria.
S3M	21	No ha ejercido ningún cargo directivo.	E. Infantil y E. Primaria.
S4M	37	No ha ejercido ningún cargo directivo.	E. Infantil.
S5M	28	Ha sido coordinadora de la etapa durante diez años en el centro donde se encuentra.	E. Infantil y Pedagogía.
S6M	26	No ha ejercido ningún cargo directivo.	E. Infantil, E. Primaria y Pedagogía.

Fuente: elaboración propia.

4.4 Codificación y establecimiento de categorías de análisis

En este apartado, nos enfocamos en el proceso de codificación y la categorización. Según Varela (2021), al emplear la metodología cualitativa, hay un universo infinito de codificaciones y comparaciones que pueden llegar a desgastarse con cientos de códigos. Por esta razón, se aconseja: "identificar los códigos con potencial para elaborarse más ampliamente, aquellos que son menos instructivos, y los que se pueden dejar fuera en relación con la pregunta de investigación" (p. 103). Además, la determinación de las categorías es un paso inicial para la codificación, dado que esta fase demanda un requerimiento de categorías y requiere:

> […] desarrollar categorías de codificación; codificar todos los datos, hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa; separar los datos pertenecientes a diversas categorías de codificación; ver qué datos han sobrado; y finalmente, refinar el análisis. (Pérez y Moreno, 2019, p. 99)

Siguiendo la misma línea, Echeverría (2005) indica que el análisis de datos cualitativos por categorías implica seguir una serie de procedimientos y tareas que el

investigador puede ajustar y modificar de acuerdo con las características específicas de los sujetos, fenómeno o problema a tratar. Pues es un procedimiento de "ir distinguiendo, separando y priorizando elementos de los discursos vertidos en entrevistas individuales o grupales; de tal manera a poder reconocer y diferenciar los tópicos y lugares comunes que aparecen en los dichos de los sujetos convocados" (Echeverría, 2005, p. 7). Basándonos en lo anteriormente dicho, hemos definido una serie de categorías para codificar la investigación recolectada, las cuales se condensan en la Tabla 6.

Tabla 6.

Categorías planteadas para el análisis.

Categorías	Contenidos
Categoría 1: Conocimiento del profesorado sobre la competencia global	Definición de competencia global en Educación Infantil; nivel de conocimiento del profesorado; existencia de la competencia global en legislación y recursos educativos; estrategias para promover su conocimiento; vivencias en el aula.
Categoría 2: Importancia de la competencia global en el desarrollo del alumnado	Rol de la competencia global en el desarrollo integral; valores que fomenta (respeto, empatía); momentos del día donde se puede trabajar; influencia del entorno social y cultural; habilidad de comprensión en el alumnado.
Categoría 3: Estrategias de las escuelas para fomentar la competencia global	Actividades educativas para promover la competencia global; involucramiento en iniciativas escolares; incorporación de la competencia global en el aula; valoración de recursos y espacios; actividades y metodologías adecuadas; interacción con otras culturas o centros.
Categoría 4: Formación docente y aplicación en el aula	Formación inicial y continua sobre competencia global; valoración de la competencia global por parte de los equipos directivos; dificultades encontradas en su implementación; propuestas de mejora y necesidad de trabajo colaborativo entre docentes.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, para asegurar la rigurosidad y la ética de nuestra investigación, se solicitó el consentimiento de todas las participantes, garantizando su anonimato, y se cuenta con un documento firmado por cada una de las docentes. Además, proporcionamos las transcripciones de las entrevistas en los anexos II, III, IV, V, VI y VII, donde también, en un acto de transparencia y ética, se les ha brindado a los docentes entrevistados la oportunidad de leer las transcripciones de dichas entrevistas.

5. Análisis e interpretación del estudio

En el presente epígrafe, vamos a examinar las entrevistas llevadas a cabo usando las categorías previamente establecidas para este fin. El objetivo principal del análisis de datos es proporcionar significado a la información recopilada, estructurando la información para poder interpretar y analizar los resultados obtenidos. Procederemos a analizar las entrevistas realizadas utilizando las categorías previamente determinadas para este propósito. [1]

Además, huelga añadir que el propósito principal del análisis de datos es otorgar significado a la información recolectada, organizándola para poder interpretar y examinar los resultados. Este análisis se realiza al mismo tiempo que se obtiene la información y es un proceso de reflexión, cíclico, sistemático y creativo (Coffey y Atkinson, 2003).

5.1 Conocimiento del profesorado sobre la competencia global

Lo que los participantes nos comentan acerca de sus percepciones de la competencia global resulta, en general, bastante similar, lo cual nos facilita entender hasta qué punto el profesorado involucrado tiene un entendimiento claro y actualizado del concepto de competencia global, así como su vínculo con la educación y su aplicación en el aula. Para ellos, la competencia global conlleva un conocimiento acerca de varios conceptos que componen el currículo y deben tratar como docentes, vinculándolos a su vez con los ODS. Así pues, la mayoría de los entrevistados están de acuerdo en que:

> (…) entiendo que la competencia global es el desarrollo integral del niño, creo que es así. Desde luego, yo lo trabajo, como te he dicho, a través de rincones y de una forma muy integral, es decir, se trabajan emociones, autonomía, las

[1] Las entrevistas se han realizado siguiendo un proceso de anonimización y se dispone de un consentimiento firmado quienes han participado para la realización de las mismas.

> diferentes categorías que están dentro de lo que llamamos ahora competencia global. (S3M; Ver Anexo IV)

Sin embargo, se percibe cierta variedad con relación a la claridad y profundidad con la que se trata el tema. Algunos docentes, como la quinta entrevistada, lo mencionan de forma más superficial, "pues no sabría decirte en otros centros, pero en nuestro centro creo que este concepto se trabaja mucho. Todos los años tenemos una semana de solidaridad donde lo trabajamos. A lo mejor no todos los ODS, pero sí la mayoría" (S5M; Ver Anexo VI). Estas definiciones indican que la competencia global no es un término homogéneamente conocido entre el profesorado, lo que repercute directamente en su incorporación en sus programaciones y, en consecuencia, en sus prácticas educativas. A pesar de que la mayoría de los docentes tratan de conectar el concepto con valores como el respeto, la empatía o el conocimiento de otras culturas, por lo general, se observa una carencia de capacitación específica.

En la misma línea, al preguntar si piensan que los docentes de Educación Infantil tienen un entendimiento preciso de la competencia global, la mayoría está de acuerdo en que no es así. Por ejemplo, la segunda entrevistada sostenía que:

> (…) pues es que cuando nosotros estudiamos, fíjate. Este concepto me da que es reciente y antes no se estudiaba. Me imagino que está relacionado con otras palabras, con lo que te he dicho anteriormente, los elementos transversales. No pienso que los docentes tengan un conocimiento suficiente, ya que este concepto es muy actual. (S2M; Ver Anexo III)

Nos damos cuenta de que los docentes no poseen una comprensión total de este concepto, ya que desconocen las ventajas que esta competencia aporta tanto a los maestros como a los alumnos. La competencia global en el ámbito educativo les facilita comprender y valorar la diversidad cultural del alumnado. Además, para los niños/as, al incluir esta competencia en su educación, les facilita el desarrollo de las habilidades necesarias para enfrentarse a problemas de nivel mundial y les proporciona las capacidades requeridas para moverse en un mundo cada vez más interrelacionado.

Con relación a la inclusión de esta competencia en el currículo y en las situaciones del aula, encontramos ciertas contradicciones. Varias docentes sostienen que se aborda de manera indirecta mediante temas como la educación en valores o la educación para el desarrollo sostenible. Así lo expresa, por ejemplo, la quinta

entrevistada: “pues lo he presenciado más en días especiales, luego como son objetivos que son muy globales, pues claro, se trabajan en el día a día en el aula. Lo que es el tema de concienciarles en reciclar, no malgastar el agua, el cuidado de las cosas, todo eso sí que se ve en el día a día y sí que se trabaja” (S5M; Ver Anexo VI).

Además, la primera entrevistada admite que, a pesar de no tener conocimiento del concepto en sí, sí ha procurado fomentar en sus alumnos valores como la empatía o el respeto hacia otras culturas a través de diferentes actividades. Esto respalda la noción de que varios elementos que abarca la competencia global ya están en las aulas, aunque no se les denomine de esa manera. Ella lo manifiesta de esta forma: “yo te digo que como siempre se trabaja a nivel global y hay muchas situaciones en el aula en el que se ve este concepto. Se ve sobre todo en crear una conciencia. Una conciencia de amistad, de respeto, conciencia de hacerse cargo de sus pertenencias, de saber reciclar cuando hay que hacerlo (…) En todo eso se crea conciencia global” (S1M; Ver Anexo II).

Igualmente, la mayoría de los docentes afirman que este concepto se manifiesta en la legislación educativa, pero no de manera precisa, quedándose solo en un “reflejo”. La tercera entrevistada lo expresa con estas palabras, “diría que sí que lo refleja, pero se queda ahí, en un reflejo. Luego no hay unas instrucciones claras de cómo hacerlo, ese es mi punto de vista” (S3M; Ver Anexo IV).

Compartimos la opinión de la entrevistada, ya que consideramos que la ley vigente para la etapa de Educación Infantil no refleja de forma exacta la competencia global. A pesar de que incorpora principios como la convivencia, el respeto a la diversidad y la educación en valores, no se hace una referencia explícita al concepto ni se detallan sus dimensiones de manera específica. También nos encontramos con docentes que afirman que este concepto sí está presente en los libros de texto, pero no de manera concreta, tal y como menciona la primera entrevistada: “sí, a ver, no tanto como en fichas específicas donde se hable de ello de manera muy concreta, sino que, en mi opinión, se está dando el enfoque adecuado. Las fichas están atravesadas por esa perspectiva. Cuando yo elaboro una ficha, puedo darme cuenta de que está relacionada con un ODS y tomamos conciencia de ello. Por eso, creo que está bien encauzado así” (S1M; Ver Anexo II).

Sin embargo, también se pueden observar puntos de vista completamente distintos de docentes que consideran que no se encuentra en los libros de texto a nivel de etapa, como nos relata la cuarta entrevistada: “a nivel de Infantil como tal, no. Que se

trabaje porque ya te digo que salga y la actividad lo requiera o se intuya que se pueda trabajar, pero yo creo que, en los libros como tal, poco" (S4M; Ver Anexo V).

Respecto a la formación inicial y continua sobre este ámbito, todos están de acuerdo en que no han obtenido una formación concisa sobre competencia global durante su etapa de formación inicial. En particular, la tercera entrevistada nos indica que la universidad es la principal razón de que no posean conocimientos sobre el concepto, tal como se puede apreciar en sus declaraciones:

> (…) Es que yo creo que la formación es lo principal (…). Y desde la universidad, me parece a mí que es la primera carencia que tienen. Puesto que tienen esa carencia, se va aprendiendo en el día a día, entonces vas buscando recursos, información, pero es que desde la base que es la universidad (…). Se planea y se ve de forma muy general, y yo creo que al final tienes que estar en el aula, día a día y siendo muy consciente de qué quiero trabajar en cada momento, qué necesidades veo y encuentro, o me plantean los propios niños y las propias familias. Pienso que la competencia global es un aspecto en el que la familia tiene un peso muy importante. (S3M; Ver Anexo IV)

En esta línea, autores como Méndez (2012) consideran que el profesorado está en lo cierto al comentar que la universidad es una de las principales razones donde se debería potenciar este concepto, pues es notable la limitada formación del alumno universitario, especialmente en los Grados que habilitan para la profesión de maestro, como figura responsable de fomentar esta competencia en las siguientes generaciones. Seguidamente, Mingote y Requena (2008), defienden lo siguiente:

> En las Facultades de Pedagogía o Escuelas de Magisterio no se enseña a los profesores a ser líderes democráticos y competentes que transmitan expectativas positivas, precisas y flexibles, individualizando la enseñanza para que cada alumno participe, compensando las diferencias existentes entre ellos. (p.214)

No obstante, en lo que respecta a la formación continua, la situación es similar. Creen que sería apropiado abordar este tema en seminarios dirigidos a grupos de trabajo o incluso en algún curso de formación obligatorio. Además, podemos apreciar a docentes que se han involucrado en la formación sobre el concepto, ya que la sexta entrevistada nos comenta que cuando escuchó este concepto en los medios de comunicación, lo buscó por su cuenta, tal y así lo expresa:

> (…) En que nos formen y que nos expliquen un poco todo este tema, porque yo entiendo que va relacionado con la Agenda 2030 y, claro, sí que lo escuchas en (…) los medios de comunicación, pero si no te pones a leer un poco o buscarlo, no tienes ni idea. Yo en su día cuando lo escuché, busqué lo que era, pero tampoco luego tienes una rutina. Lo dejas ahí un poco, entonces nos tienen que formar para poder hacerlo bien. Que seguramente habrá formas y cosas que nosotros hacemos que sirvan para ello, pero no nos damos cuenta tampoco de ello. Nosotros buscamos que la educación sea igualitaria, y entonces, algo pienso que hacemos sobre este concepto. (S6M; Ver Anexo VII)

Además, la segunda entrevistada propone como estrategia efectiva para obtener una capacitación constante el trabajo colaborativo dentro del ciclo de la etapa de Educación Infantil, "pues programándonos nosotros mismos, o sea, poniéndonos en común el ciclo, haciéndolo de una manera más programada, poniéndonos de acuerdo todas las docentes de infantil" (S2M; Ver Anexo III).

Aunque no poseen un entendimiento total sobre la competencia global, la mayoría de las docentes presentan una postura favorable hacia el concepto. Incluso las que desconocían su significado admiten que los principios que este concepto proporciona les parecen fundamentales para la educación del siglo que observamos. Además, varias resaltan que esta competencia es crucial no solo para los alumnos, sino también para ellas en su papel de educadoras. Algunas han comprendido su importancia a través de vivencias externas, tal como señala la primera entrevistada:

> (…) Por lo que yo recibo en el aula, gente que viene a hacer distintas dinámicas y tal, creo que sí se están haciendo cosas interesantes. Hace dos meses estuvieron aquí unas chicas de Magisterio y llevaron a cabo en el aula una dinámica bastante buena y clara en cuanto a una conciencia ecológica, de separación de residuos… Yo creo que en ese sentido desde la escuela sí que se está empezando a hacer algo. (S1M; Ver Anexo II)

5.2 Importancia de la competencia global en el desarrollo del alumnado

En esta categoría, nuestro objetivo es verificar si las docentes consideran que la competencia global tiene relevancia o no en el progreso del alumnado. Así, respecto a si consideraban relevante fomentar la competencia global en el alumnado de Educación Infantil, en general, coincidieron en que sí, que era esencial cultivarla desde temprana

edad. De esta manera, se puede apreciar en las palabras que nos manifiesta la segunda entrevistada: “pues es fundamental porque es un desarrollo de todo, a nivel cognitivo, motor. Se tiene que desarrollar a cada niño en todos los ámbitos” (S2M; Ver Anexo III).

Creen, igualmente, que esta competencia facilita a los alumnos la comprensión del mundo en el que viven, el desarrollo de su conciencia social y emocional y la adquisición de valores fundamentales de convivencia. Es evidente en lo que expresa la cuarta entrevistada:

> (…) Hombre, yo creo que es importante tener una base, que todos los alumnos desde pequeños tengan una base de la competencia global, que vean que el mundo es grande y diferente, no solo lo que tienen en el aula. Por eso, en este centro, mira, tenemos la ventaja de que hay muchos niños con procedencia no española, aunque ellos hayan nacido aquí. Van y vienen y se habla mucho de otros países, que vean las diferencias de religión, las diferencias sociales, culturales. Lo vemos aquí en los almuerzos cuando dicen “no, yo no puedo comer chorizo”. Ese tipo de cosas yo creo que es importante que las vean desde pequeños, para cuando después avancen a niveles mayores. (S4M; Ver Anexo V)

No obstante, otras docentes, como la sexta entrevistada, sostienen que es necesario trabajar otros aspectos antes de alcanzar este concepto, tal como lo manifiesta ella: “es fundamental a partir de muy pequeños. Lo que pasa es también que nos estamos encontrando con un alumnado que primero hay que trabajar con ellos otro tipo de cosas para que luego se vayan dando cuenta de las cosas que hay, que son importantes. Hay una diferencia terrible con respecto a promociones anteriores. Entonces, yo creo que es mejor primero que los niños empiecen a conocerse a sí mismos, su entorno más inmediato y, claro, nosotros como docentes tendremos que hacer todo lo posible para que lo hagan de una manera adecuada y de esa manera poder llegar a conseguir alguno de los objetivos de este concepto” (S6M; Ver Anexo VII).

Llegados a este punto, es necesario apuntar que estamos a favor de la tesis que sostiene esta entrevistada, pues podemos corroborar este pensamiento con las palabras que sustenta Reimers (2020):

> Las competencias globales abarcan conocimientos, aptitudes y disposiciones que ayudan a los estudiantes a desarrollarse, a comprender y a funcionar en comunidades cada vez más interdependientes con respecto a otras comunidades

> de todo el mundo, y que proporcionan una sólida base para el aprendizaje permanente que resulta imprescindible para participar, con altos niveles de efectividad, en entornos en continua transformación debido al creciente cambio mundial. (p.45)

Así que, basándonos en sus palabras, podemos confirmar que en esta fase se establecen las bases de los alumnos para una ciudadanía crítica y empática, donde tal vez antes de profundizar en este concepto deban ser conscientes de muchos otros. Para diversas docentes, esta competencia promueve la educación basada en valores, un aspecto que, de acuerdo con ellas, se está trabajando de manera constante y, por ende, la conciencia colectiva debería empezar a ser tratada lo más pronto posible.

A continuación, las personas entrevistadas nos expresaron qué elementos o dimensiones consideraban más pertinentes abordar en esta competencia global durante esta etapa. Tras examinar las respuestas, notamos que la mayoría expresaban que la educación ambiental se encontraba entre las más impactadas como pilar esencial en la etapa actual, tal como manifestaba la primera entrevistada:

> (...) Yo creo que sí promueve ciertos valores como el respeto, el cuidado, el saber que, además de tomar conciencia de que en su casa tienen que ayudar […] Igual que cuidamos nuestra casa, tenemos que cuidar el planeta. Voy a un parque y utilizo los papeles, doy una vuelta por un río y, si me encuentro un plástico tirado, me lo llevo a casa, aunque no sea mío. Eso es muy importante, el trabajarlo con los niños. O voy a un parque, me encuentro un papel tirado y, aunque yo no haya sido, lo recojo. (S1M; Ver Anexo II)

Además, se reiteró la idea de que estos valores no se imparten a través de una ficha, sino a través del ejemplo y en la vida cotidiana. De hecho, no solo se trata de ideas, sino de actividades diarias que promuevan el pensamiento crítico de los alumnos, incluso desde etapas muy tempranas. Por ejemplo, esta noción se refleja en lo que la cuarta entrevistada manifiesta: "(…) Yo creo que incluso el pensamiento crítico, porque yo puedo tener mi opinión, pero respetar a la misma vez el resto y a la vez hacer un pensamiento crítico de lo que tiene enfrente" (S4M; Ver Anexo V).

Simultáneamente, y relacionado con lo anterior, podemos corroborar que esta competencia contribuye de manera evidente a que los alumnos adquieran determinados valores o costumbres. Diversas docentes enfatizaron que la forma más efectiva de instruir

en valores es mediante el ejemplo, ya que los niños de edad temprana aprenden mucho a través de la imitación. Con acciones básicas como tirar un papel en la papelera, incluso si no es propio, se fomentan costumbres que promueven la conciencia global.

Basándonos en estas declaraciones y la teoría de la teoría razonable de Ajzen (1991), que sostiene que la intención determina el comportamiento y este se ve enfocado por la actitud y la norma subjetiva, podemos afirmar que la instrucción para la competencia global demandará en los maestros una actitud positiva hacia la educación global, que incluya convicciones acerca de su relevancia y ventajas.

En último lugar, respecto a si consideran o no que el entorno social y familiar de los alumnos influye en su comprensión de la competencia global, hubo un consenso total, ya que manifestaron todas que sí tiene un impacto significativo. Las docentes expresaron que las familias y el ambiente que rodea al niño/a influyen significativamente en su sensibilidad frente a asuntos sociales y medioambientales, además de su forma de interactuar con los demás. Podemos ver las palabras que expresa una de las entrevistadas, como es el caso de la cuarta, quien expresa que: "Yo creo que bastante. A ver, en el colegio se hace mucho, pero las familias, como no colaboren, como no hablen de ello o no lo respeten y trabajen, al final, ya sabes… con nosotros solo están unas horas; en casa están mucho más tiempo" (S4M; Ver Anexo V). O también en lo que expresa la tercera entrevistada:

> (...) pues influye y mucho, porque no se entiende la educación infantil sin un camino paralelo con las familias, o sea, esto es una jugada que hay que hacer juntos. Y hay veces en esto y en otras cosas que tú ves que hay una línea en el colegio donde se fomentan unos valores que luego desde la familia no se hacen. (S3M; Ver Anexo IV)

Concordamos con su punto de vista, ya que podemos corroborarlo con autores como Berger y Luckmann (1999), citado por Suárez y Vélez (2018), quienes afirman que en la familia comienza el desarrollo del ser humano como entidad social. En otras palabras, el saber adquirido desde el hogar actúa como inicio para edificarse en un entorno específico donde se adquieren una serie de rasgos que constituyen los rasgos más relevantes para la interacción y la vida en comunidad.

En la misma línea, respecto a si creían que los alumnos de esta etapa podrían entender este tipo de cuestiones, todas estuvieron de acuerdo en que sí pueden

entenderles, siempre que se empleen recursos apropiados para su edad. Indican que es crucial ajustar el método de transmisión a los alumnos, aunque los niños y niñas poseen una gran habilidad para entender el sentido del respeto, por ejemplo. Podemos corroborarlo en las palabras expresadas por la cuarta entrevistada: "Sí. Además, fíjate, te diría que lo respetan y lo hacen mejor que muchos de los mayores de Primaria (…) Y a lo mejor, en otros niveles, se ríen o hacen comentarios fuera de lugar. Aquí lo respetan y lo admiten, pero yo creo que sí que los niños pequeños comprenden perfectamente" (S4M; Ver Anexo V).

Creemos que, después de lo que nos expresan las docentes, existe un firme acuerdo acerca de la importancia de fomentar la competencia global en Educación Infantil. A pesar de admitir el impacto del entorno familiar, todas concuerdan en que se puede desarrollar esta competencia desde el día a día, incorporándola en cada instante de la mañana.

5.3 Estrategias de las escuelas para fomentar la competencia global

El objetivo de esta categoría es entender cómo se fomenta la competencia global en las aulas de Educación Infantil, y, en consecuencia, las técnicas empleadas para ello, además de reconocer las metodologías a las que se enfrentan las docentes al implementarlas. En relación con las estrategias que las escuelas poseen o deberían poseer para promover este concepto, se les preguntó a las entrevistadas primero si en el centro donde impartían educación se promovía la competencia global o no, y de qué forma. En términos generales, están de acuerdo en que sí se promueve, aunque notamos variaciones en la implementación.

Por ejemplo, la primera entrevistada nos indica que se promueve mediante los ODS, destacando especialmente aquellos vinculados con la conciencia ambiental. Podemos observar cómo lo expresa:

> (…) Este año nosotros íbamos a trabajar los ODS a lo largo de todo el año. (…) A nivel del centro, escuelas libres de plásticos, concienciación… hay consejeros medioambientales, que cuando se relaciona una escuela libre de plástico, en Infantil lo asumimos las tutoras, (…) Este año nos han empezado a concienciar en recoger las hojas y hay un cartel en cada clase con una caja, donde se echa todos los papeles que se puedan reciclar. También les concienciamos en que las botellas que se traigan no sean de un solo uso; no abusar del papel transparente

de los bocadillos; es lo que más se ve en el centro que hacemos. Y luego, cada uno en su aula lo que quiera implementar. (S1M; Ver Anexo II)

Sin embargo, a partir de lo que añade la tercera entrevistada, se puede apreciar que no solo los docentes, sino también muchos centros carecen de claridad sobre cómo promover el concepto de manera explícita. Esta entrevistada nos indica que no se pone un mayor énfasis en este asunto en su centro, hasta donde ella percibe: "(…) bueno, formación no hemos tenido; sí que hay pequeños impulsos desde los proyectos que hacemos en el centro. Hace un par de años fue el reciclaje, las emociones y este año estamos con el arte, que puedes utilizar en muchos tipos de actividades, pero no hemos tenido una formación precisa de esto" (S3M; Ver Anexo IV).

En cuanto a lo que generalmente nos transmitieron nuestras entrevistadas, nos percatamos de que sí que hay falta de claridad por parte de los centros educativos en relación con cómo fomentar la competencia global. Numerosos centros no poseen una línea pedagógica precisa ni estrategias definidas para enfrentarla de manera explícita. Esto causa que, a pesar de que se lleven a cabo ciertas acciones vinculadas, no sean reconocidas como parte de una formación en competencia global, ni se integren en el plan educativo del centro.

Respecto a si han colaborado o no en alguna iniciativa del centro que fomente la competencia global, se asemeja a lo anterior, ya que, si no se promueve este concepto en todos los centros, las docentes pueden participar en escasas iniciativas. No obstante, hay quienes afirman que se involucran en actividades en días especiales como el "Día de la Paz", vinculadas con los ODS. Así nos lo comunica la cuarta entrevistada: "en todas las actividades que tratamos con los ODS. Por ejemplo, en el Día de la Paz, en la Semana Cultural. La experiencia siempre es buena, tanto a nivel de la profesora como en cuanto al desarrollo con los niños" (S4M; Ver Anexo V).

Además, nos hablaron sobre cómo deben integrar la competencia global en las aulas. Esta cuestión les hizo reflexionar, es decir, después de la pregunta se percataron de que quizás la trabajan mucho más de lo que pensaban, o incluso, todavía no se habían percatado, simplemente por desconocimiento de que lo que se realiza se denomina de esta manera. Es posible confirmar algunas de las implementaciones en el aula, basándonos en las palabras de la cuarta entrevistada, quien afirma que: "sobre todo a través de las experiencias de las actividades. En algún tema, por ejemplo, ahora que ha salido el tema

de la Paz, lo hemos hecho en concreto. El tema de la paz da mucho juego para trabajar la empatía, el respeto y la colaboración. Hay temas en los que sí se trabaja directamente, mientras que, en otros, cuando aparece" (S4M; Ver Anexo V).

También, se puede apreciar cómo la emplea la tercera entrevistada; indica que la incorpora en las rutinas de sus alumnos: "(…) pues en las rutinas, por ejemplo. En las rutinas, en los hábitos, en actividades concretas que se pueden hacer, bien diarias o semanalmente" (S3M; Ver Anexo IV). Coincidimos con Carter (2020) en que, antes de que los docentes puedan instruir eficazmente sobre problemas sociales complejos y globales, deben cultivar una actitud receptiva hacia esta competencia que incluya creencias de su importancia y ventajas, así como destrezas y conocimientos para realizarla. Con estas respuestas podemos corroborar que todas las docentes están de acuerdo en que se incorpora en las tareas diarias y rutinarias. Sin embargo, el enfoque cambia en función de los valores esenciales para cada profesor, donde somos conscientes de que este concepto les resulta relevante, pero al igual que muchos otros que necesitan tratar y manifiestan que, a menudo, no hay tiempo para implementar todos.

Con relación a las actividades que consideraban o no más efectivas para fomentar una mentalidad global en los alumnos, podemos distinguir una propuesta única en contraste con las otras entrevistadas. Nos referimos a la primera entrevistada que nos propone que la mejor alternativa podría ser una escuela dirigida por padres:

> (…) Una escuela de padres es fundamental en un colegio y no se hace. Cuando se ha intentado hacer, vienen siempre los mismos. Es tan importante, no solo para esto, sino para todo. Para ver esa compenetración entre lo que es la familia y el cole, es fundamental (…). O sea, es que una escuela de padres es tan importante en un centro, que lo pondría como una asignatura obligatoria en el momento de hacer la matrícula de tu hijo, porque nos facilitaría muchísimo el trabajo como docente y la empatía de las familias con nosotros y viceversa. Conocer qué realidad viven esos niños y que esa familia vea cómo esos niños son capaces de trabajar aquí, para después llevar esa compenetración y poder concienciar, aprender y tener unos hábitos y llegar a un desarrollo integral del alumno. (S1M; Ver Anexo II)

Es posible afirmar que esta alternativa nos brinda un gran enriquecimiento, ya que ninguna de las otras docentes nos planteó algo similar y podría ser una excelente

alternativa, dado que la relación entre la familia y la escuela es muy crucial, promoverla. Estamos de acuerdo con esta propuesta y, además, respaldamos la afirmación con autores como De la Puente (1999), quien sostiene que las escuelas de padres representan una de las tácticas más fascinantes para generar un ambiente de conversación educativa sobre los objetivos y medios de la educación: por qué educamos y de qué forma.

Del mismo modo, podemos observar la perspectiva de otras docentes, tal como sucede con la quinta entrevistada, quien manifiesta otra opinión: "lo que ellos hacen, al final. Su día a día, sobre todo, imagínate si dices: "Tenemos que mantener el entorno limpio" y salimos a ver el patio y lo limpiamos. Ya el que ellos hagan esa acción les llega mucho más que si tú se lo cuentas, cuando les implicas" (S5M; Ver Anexo VI). Con esta respuesta, reiteraremos que uno de los beneficios de esta etapa es que su mayoría es vivencial, lo que conduce a una mayor sensibilización sobre las acciones o conceptos.

Por consiguiente, respecto a las metodologías que las docentes consideran adecuadas para abordar este tema, suelen estar de acuerdo, afirmando generalmente que todas las metodologías son adecuadas, siempre que se implementen de manera correcta. Podemos observar lo que nos expresa la tercera entrevistada: "yo trabajo por rincones. Nosotros también trabajamos por proyectos. Pero pienso que, si quiero trabajarlo, voy a buscar la forma de incluirlo en cualquier tipo de metodología. Son competencias que caben en todas las metodologías" (S3M; Ver Anexo IV).

Consideramos que no le falta razón, ya que, si una docente desea trabajar algo, siempre buscará el método correcto y el más adecuado para sus alumnos. Pues la quinta entrevistada tiene la misma percepción comentando: "Hombre, las metodologías activas, como les tienen en cuenta a los niños como protagonistas, pues siempre vienen bien. Pero yo creo que se puede trabajar desde cualquier metodología; lo que hay que tener son ganas de hacerlo" (S5M; Ver Anexo VI).

Finalmente, les preguntamos si se promovía el contacto con otros centros o culturas en el centro donde impartían enseñanza y observamos varios casos. Por ejemplo, si nos sustentamos en las palabras de la tercera entrevistada:

> (…) con otros centros no tengo ni idea. Yo no trabajo con otros centros; algunas veces yo sé que los niños de primaria sí que han colaborado, pero desde infantil, no. Y en cuanto a culturas, bueno, precisamente este es un centro intercultural a

> tope, o sea, aquí tenemos todo tipo de culturas y, bueno, trabajamos incluyendo a todos y todas. (S3M; Ver Anexo IV)

Podemos confirmar que, en su caso, el centro donde trabaja no coopera con otros, aunque sí resaltan las culturas, ya que es un centro intercultural. Observamos algunas otras respuestas, como, por ejemplo, lo que nos comenta la segunda entrevistada: "(…) pues aquí se hacen observaciones. Hay determinados profesores que van a otros centros observando cosas que se están haciendo en esos momentos. Después se traslada a este centro, contándoselo al claustro y tratando de llevarlo a cabo de manera diferente, si nos parece bien" (S2M; Ver Anexo III). Idea que nos parece muy apropiada, pues si los centros se visitaran más frecuentemente entre sí, podrían poner en práctica ideas que quizás a uno solo no se les ocurra. Por lo general, nos señalan que sus centros sí cooperan con otros, pero en cursos superiores, no en la etapa a la que hacemos referencia.

5.4 Formación docente y aplicación en el aula

Con relación a si las docentes han obtenido algún tipo de formación específica en competencia global, todas coinciden en que no. En ningún momento ninguna ha obtenido formación explícita o con ese nombre preciso. Es posible confirmar esta negación con las palabras que nos proporciona la primera entrevistada:

> (…) ninguna. Lo que he podido recibir de gente de magisterio que ha venido aquí y me he interesado en lo que iban a hacer y por qué lo hacían. Y después, de programas que están saliendo en los colegios de los que formamos parte. Entonces, como tal, una tiene cierta responsabilidad en su trabajo y te interesas en saber qué es eso. (S1M; Ver Anexo II)

No obstante, podemos notar que existen profesoras que nos indican que quizás hayan sido formadas, pero no con el nombre que posee hoy en día, tal como sucede con la tercera entrevistada: "(…) como competencia global, que se llama ahora, no. Habré recibido con otros títulos, sobre todo cosas que he buscado yo por mi cuenta. Yo he querido formarme en esto, he buscado formación y la he realizado. Y aquí en el centro, intentamos hacer todos los años formación permanente (…)" (S3M; Ver Anexo IV).

Además, contamos con respuestas de docentes que admiten haber adquirido conocimientos sobre el concepto por iniciativa propia o en el contexto del centro, aunque no bajo la etiqueta de "competencia global". Nos encontramos con el caso de la segunda entrevistada: "(…) nada directamente. Yo hago cursos fuera y dentro del centro. Como

tal, como competencia global, no se llaman. Haces cursos donde se trabajan todas estas cosas, porque al final en Infantil la globalidad es todo" (S2M; Ver Anexo III).

Así, podemos afirmar que la competencia global no se trata directamente, sino que se incorpora de manera transversal. Siguiendo esta línea apuntada por los participantes, creemos que el fomento de la competencia global es esencial para todos los maestros. Las materias no facilitan una educación universal, sino únicamente la de aquellos que están más concienciados en el concepto o que cuentan con horarios más compatibles. Asimismo, se debería velar por el impulso a una formación correcta para cada uno del profesorado.

Respecto a si los equipos directivos aprecian o no la inclusión de esta competencia en la etapa de Educación Infantil, las docentes poseen diferentes puntos de vista sobre esta cuestión. Algunas consideran que no corresponde únicamente al equipo directivo, sino al sistema educativo en general. Como se puede apreciar en lo manifestado por la primera entrevistada: "Yo creo que no depende de un equipo directivo, sino de un sistema educativo en general. Que el sistema educativo lo valore, depende de ellos. Deberían darnos más recursos, más formación; no depende de un equipo directivo. No creo que tenga que ser una responsabilidad de un equipo directivo" (S1M; Ver Anexo II).

Por otro lado, otras docentes admiten que sí deberían apreciar su incorporación al centro, pero al mismo tiempo indican que los equipos directivos están saturados, tal como nos expresa la tercera entrevistada: "Pues supongo que sí. Yo tengo la suerte de tener un equipo directivo que apoya todo aquello que hacemos y nos apoya en todo lo que puede, pero ellos también están sobrecargados de mil historias" (S3M; Ver Anexo IV).

Además, nos expresaron qué tipo de capacitación considerarían más beneficiosa para optimizar su uso en el entorno educativo. Todas llegaron a la misma conclusión, cualquier formación que fuese realista, ajustada al aula y que no incremente la carga fuera del horario escolar, sería un acierto, ya que nos expresaban que también están saturadas con muchos temas ya. Podemos tomar de referencia las palabras expresadas por la quinta entrevistada, quien nos comenta: "pues es que formación con que hubiera alguna, podría ser. Sí que es verdad algo que no fuera muy denso, que no llevara mucho tiempo, porque ya estamos cargados de demasiadas cosas y podría producir rechazo" (S5M; Ver Anexo VI).

Asimismo, nos indican la relevancia de contar con seminarios o ponentes que impartan charlas y para comprender adecuadamente el concepto que deseamos adquirir. De igual forma nos lo expresa la sexta entrevistada: "Pues en un principio, aparte de hacer cosas online, creo que un ponente sería lo más adecuado. Y luego hacer, como hacemos siempre, algún curso de formación, que hacemos muchos. Que te mandan hacer alguna actividad para ver si lo has comprendido o cómo lo has entendido". (S6M; Ver Anexo VIII)

Con base en lo que las entrevistadas nos expresan, estamos de acuerdo en que con que hubiese formación, valdría. El problema radica en que no se proporciona ninguna y, por ello, su conocimiento sobre este concepto es tan limitado. Por esta razón, podemos constatar que en la mayoría de los centros no se realiza ningún trabajo, lo que pone de manifiesto la necesidad de instaurar cursos entre el profesorado y la comunidad en general para interactuar con otras instituciones educativas.

Por consiguiente, en cuanto a si consideran que una mayor capacitación en este campo modificaría la forma de enseñanza que han tenido hasta ahora, las docentes contestan de manera afirmativa que quizás. Nos indican que proporcionarían más instrumentos, una mayor innovación y abundancia en metodología, por lo que sí, quizás, modificarían su método de enseñanza. Esta afirmación puede ser confirmada, como se aprecia en la siguiente respuesta de la primera entrevistada: "Una mayor formación me daría más herramientas y, al darme más herramientas, seguramente me daría más ideas e innovaría en hacerlo de otras maneras que seguramente sea mejor de como lo estoy haciendo hasta el momento (…)". (S1M; Ver Anexo II). Como se puede evidenciar con las palabras previas, sí que modificarían su método de enseñanza a causa de disponer de más recursos y expandir sus conocimientos. En la misma línea, nos parece preciso presentar las palabras de la entrevistada en sexto lugar, que comenta:

> (…) yo creo que sí, además, igual que estamos hablando de este tema, con otros temas pasaría igual. Todo lo que venga nuevo, lo haces porque te interesa y realmente quieres ponerlo en práctica en el aula, yo creo que sí. (S6M; Ver Anexo VIII)

En cuanto a la idea de colaborar en equipos entre docentes, la quinta entrevistada piensa que es un elemento sumamente beneficioso, tal como se refleja en su respuesta: "Bueno, pues mucha importancia, dado que siempre que se haga un equipo, aporta mucha

más riqueza; lo que no aporte uno, lo aporta otro y siempre es mejor". (S5M; Ver Anexo VI). En esta línea, autores como Vaillant (2016) añaden que "el trabajo en equipo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos (…)" (p. 11).

Finalmente, con relación a qué modificaciones y tácticas sugerirían para potenciar la incorporación de la competencia global en Educación Infantil, la mayoría de los docentes sostenía que necesitaban: "(...) empezar a motivar a las familias; aquí lo que más cuesta son las familias. Entonces las familias son muy duras de pelar y poco implicadas, entonces empezaría por que vieran, que aceptaran lo que hay y se metieran en la situación. Yo empezaría más por las familias que por el centro" (S4M; Ver Anexo V). O, por otro lado, como sucede con la segunda entrevistada: "(…) para mejorar la integración, diría que más formación sobre todo y el juntarse con otros docentes, siguiendo la misma línea y tener más tiempo para poder hacerlo, porque tenemos muchas reuniones de muchas cosas y estamos a falta de tiempo. Que vengan formadores ofreciéndonos seminarios y cursos y trabajarlo todo en la misma línea" (S2M; Ver Anexo III).

6. Conclusiones

Si analizamos el estudio que acabamos de presentar, una de las conclusiones más relevantes que surge es la necesidad de reconsiderar la forma en la que se imparte la enseñanza en las aulas de Educación Infantil. Hoy en día, el mundo necesita urgentemente una transformación, y esta debe estar relacionada con los principios de la Ciudadanía Global, además de la integración emocional de la ECG y la Competencia Global. Así pues, si conseguimos que las generaciones crezcan con una mayor formación y conciencia sobre la importancia de construir una sociedad más solidaria y globalmente conectada, estaremos avanzando con seguridad hacia un futuro más sostenible.

En las siguientes líneas, se presentan las conclusiones obtenidas de la categorización utilizada para examinar la información recogida en las entrevistas. En relación con el conocimiento del profesorado sobre la competencia global, huelga decir que la mayoría de las docentes entrevistadas tienen un entendimiento general acerca del término, aunque no siempre con un entendimiento detallado ni sistemático sobre él. La mayoría de las docentes la vincula con valores como el respeto o la empatía, y a pesar de

que algunas reconocen trabajar elementos de esta competencia en el aula, no son conscientes de ello, lo que refleja una falta de claridad respecto a este concepto. Además, subrayan la limitada formación específica recibida durante su periodo universitario y la necesidad urgente de formación continua. Por lo tanto, se deduce que es imprescindible potenciar la formación inicial y permanente del profesorado en este ámbito, proporcionándoles herramientas útiles para implementarla de manera eficaz en el aula.

Respecto a la importancia que tiene la competencia global en el desarrollo del alumnado, podemos deducir que las docentes entrevistadas entienden la relevancia de promover la competencia global desde edades tempranas, dado que perciben que esta aporta directamente al crecimiento cognitivo, emocional y social de los alumnos. Aunque algunas de las entrevistadas insisten en la importancia de abordar primero elementos más básicos del autoconocimiento, todas coinciden en que los niños de Educación Infantil tienen la habilidad de incorporar valores como el respeto, la empatía o la conciencia ambiental si se les proporcionan recursos apropiados. En definitiva, los resultados evidencian la importancia de comenzar a trabajar la competencia global en Educación Infantil, como fundamento para educar a personas críticas y comprometidas con un mundo cada vez más diverso e interconectado.

Sobre las estrategias de las escuelas para promover la competencia global, después de analizar las respuestas, afirmamos que las docentes entrevistadas no tienen estrategias claras ni capacitación específica en sus centros para abordar este concepto de forma directa. Afirman que aparece en gran medida desde la iniciativa personal de cada docente. No obstante, se nota una postura positiva del profesorado, que incorpora este término de forma implícita en las rutinas, evidenciando que, con determinación, se puede trabajar desde cualquier método pedagógico.

De acuerdo con la formación docente y aplicación en el aula, las docentes entrevistadas coinciden en no haber obtenido formación específica en competencia global bajo ese nombre, aunque algunas han tenido acceso a contenidos parecidos por iniciativa personal. Creen que es imprescindible una formación real, adaptada al aula y que no aumente su volumen de trabajo. Además, valoran positivamente el trabajo en equipo entre docentes y subrayan la relevancia de involucrar a las familias para un uso más efectivo de la competencia global en Educación Infantil.

Por otro lado, tratando de dar respuesta a los objetivos de esta investigación y del mismo cumplimiento de los mismos, podemos afirmar que este estudio ha facilitado el análisis y valoración de la impartición de la competencia global en la etapa de Educación Infantil, logrando de esta manera el objetivo general establecido. Mediante el estudio de las entrevistas realizadas, se ha podido apreciar el valor que el docente concede a este término, reconociendo la importancia que tiene para contribuir al desarrollo integral del alumnado, a pesar de que no se trabaje de manera explícita. Además, se ha logrado explorar el entendimiento que los profesores tienen de este concepto, admitiendo que, a pesar de no reconocerlo por su nombre actual, sí hay un acercamiento a través de iniciativas individuales en las aulas. Igualmente se ha podido investigar cómo los centros escolares buscan promover prácticas relacionadas con la Ciudadanía Global, aunque no siempre de forma organizada. Finalmente, se ha examinado la formación de los docentes y su implicación en el aula, evidenciando la falta de capacitación específica, así como el interés generalizado por obtener una formación realista que permita su uso emocional en la práctica educativa.

En conjunto, los resultados alcanzados responden a la necesidad de fomentar la Educación para la Ciudadanía Global en las aulas de Educación Infantil, fomentando una educación más ajustada al mundo actual. Es importante resaltar que este estudio presenta una limitación principal: sólo disponíamos de seis docentes, todas ellas mujeres, considerando el sesgo que se identifica en la etapa de Educación Infantil. Además, las líneas futuras de esta investigación serían llevar a cabo más entrevistas a varios profesores, encontrando a varones para ampliar y enriquecer las muestras y, simultáneamente, investigar a las familias para examinar su implicación y conceptos acerca de este término.

En suma, la investigación actual demuestra la importancia de fortalecer la formación docente y promover una integración más amplia de la competencia global en Educación Infantil. Solo de esta manera se podrá asegurar una educación más consciente, inclusiva y dedicada a los desafíos del mundo actual. A través de un buen compromiso educativo consciente, podremos capacitar a las generaciones futuras para desempeñarse en un mundo cada vez más diverso.

Referencias bibliográficas

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179–211. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/074959789190020T.

Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M Gutiérrez (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Editorial Síntesis.

Báez, J., & Pérez, T. (2007). *Investigación cualitativa*. ESIC.

Beltrán, E. G. (2023). *Cómo desarrollar la competencia global en los alumnos: innovaciones dentro y fuera del aula*. Editorial Universitas.

Boni Aristizábal, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, (17), 65-86. https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7545.

Boni, A., Belda-Miquel, S., y Calabuig, C. (2020). *Educación para la Ciudadanía Global Crítica*. Editorial Síntesis.

Bourn, D., Hunt, F., Blum, N., & Lawson, H. (2016). *Primary education for Global Learning and Sustainability*. Pearson.

Carrica Ochoa, S. (2015). *Educación para el desarrollo: conceptualización y estudio de su práctica en la Comunidad Foral de Navarra*. [Tesis Doctoral, Universidad de Navarra]. Repositorio Institucional de la UNAV. https://dadun.unav.edu/server/api/core/bitstreams/6e597e01-8aea-4dde-8bf6-ea3b722e6d98/content.

Carter, A. (2020). In Search of the Ideal Tool for International School Teachers to Increase their Global Competency: An Action Research Analysis of the Global Competency Learning Continuum. *Journal of Research in International Education*, *19*(1), 23–37. https://doi.org/10.1177/1475240920916045.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Contus.

Comisión Europea. (2007). Consenso Europeo sobre Desarrollo: *La contribución de la educación y de la sensibilización en materia de desarrollo*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:r12544.

De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Intermón Oxfam Editorial.

Delors, J. (1996 b). *La educación encierra un tesoro.* UNESCO.

Dill, J. S. (2013). *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age*. Routledge.

Díaz-Aguado Jalón, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide.

Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Santiago: Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Estrada González, E. (2009). Las fases de investigación cualitativa vinculadas al proceso de atención de enfermería. *Revista médica electrónica*, *31*(1), 1-6. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242009000100006.

Fajardo, E. (2016). Hacia la caracterización de los valores democráticos y ciudadanos de los estudiantes universitarios: Una mirada desde la formación política y la construcción de escenarios de paz. *Revista Interamericana De Investigación, Educación Y Pedagogía-RIIEP, 9*(1). https://doi.org/10.22490/25391887.1929.

Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista*. Repositorio de la Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/99003.

Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Paidós.

Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, *28*(1), 119-142. https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/60813/4564456547606 .

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*, *39*(4) 5-6. http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/112/docume_ntacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf.

Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral*: *El arte y el alma de la construcción de la paz.* Bakeaz y Gernika Gogoratuz.

Lemke, JL. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, *24*(1), 5-12. https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/73528/84736.

Martín, J. R. (2009). Observación Participante: el acceso al campo. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, *40*, 7. https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/401.

Méndez Zaballos, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, *359*, 629-642. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:6d65cec6-252b-476f-b4a2-714adc50b403/re35928.pdf.

Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones andina*, *17*(30), 1148-1150. https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf.

Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias, 1*, 24–56. https://sinergiased.org/manuela-mesa-precedentes-y-evolucion-de-la-educacion-para-es-desarrollo-un-modelo-de-cinco-generaciones/.

Mesa, M. (2019). La Educación para la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible: Una agenda para la transformación social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *8*(1), 7-11. https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/905/485.

Mingote, C. y Requena, M. (Eds.) (2008). *El malestar de los jóvenes*. *Contextos, raíces y experiencias*. Díaz de Santos.

Navarrete, J. M. (2014). Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales. *Investigaciones sociales, 3*(3), 34-42. https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8124/7090

OCDE. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA*. *Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Lo que hay que saber sobre la educación para la ciudadanía global*. https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. OCDE.

Pérez, D. C. y Moreno, R. L. (2019). La investigación cualitativa: Un camino para interpretar los fenómenos sociales. J. Mendoza y S. Esparragoza (Coords.) *Educación: aportaciones metodológicas*, (pp. 85-101). Editorial Universidad Estatal de Oriente.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*. Sidalc.

Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, *15*(70), 455-459. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1162/1167.

Puente, F. De La (1999). Escuela de Padres: urgencia y renovación. *Padres y maestros*, nº 246, 1. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2614.

Reimers, F. M. (2020). *Educación global para mejorar el mundo: cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Ediciones SM España.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Sidalc.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Ruiz, A., Chaux, E., (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación – Ascofade.

Salguero, M. J. C. (2011). La globalización en Educación Infantil: una forma de acercarse a la realidad. *Pedagogía magna*, *11*, 189-195. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629184.

Sälzer, C., & Roczen, N. (2018). Assessing Global Competence in PISA 2018*:* Challenges and Approaches to Capturing a Complex Construct. International Journal of Development Education and Global Learning, *10*(1), 5-20. https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.02.

Sahlberg, P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational change, 7*, 259-287. https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-4884-6.

Santamaría-Cárdaba, N. (2020). Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. *Educação e Pesquisa, 46*, e220165. http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046220165.

Santamaría Cárdaba, N. (2018). Educando para el desarrollo y la ciudadanía global a través de la psicología positiva. *ReiDoCrea*, *7*, 98-109. https://www.researchgate.net/publication/323880805_Educando_para_el_desarrollo_y_la_ciudadania_global_a_traves_de_la_psicologia_positiva_Educating_for_Development_and_Global_Citizenship_through_Positive_Psychology.

Sánchez Delgado, P. y Gómez-arabo, I. (2016). Estrategias de intervención desde la formación del profesorado y su acción en el aula. En J. L. Bernal Agudo (Coord.), *XIV Congreso Interuniversitario De Organización De Instituciones Educativas (CIOIE). Globalización y organizaciones educativas*. Universidad de Zaragoza.

Sanz Leal, M., Orozco Gómez, M. L., & Toma, R. B. (2022). Construcción conceptual de la competencia global en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria: 34*, 1, 83-103. https://doi.org/10.14201/teri.25394.

Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Paraninfo.

Suárez, P., Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespaocios*, *12*(20), 173-197. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573534.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós

Taylor, S. J. and Bogdan, R. (1984*). Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings*. John Wiley & Sons.

UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Unesco.

Unesco. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Unesco.

Universidad de Valladolid. (2010). *Memoria de plan de estudios del título de grado maestro –o maestra- en educación infantil por la universidad de Valladolid*. https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/memoriainfantil%28v4%29.pdf.

Varela, T. V., & Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, *10*(40), 97-104. https://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/739.

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia, 60*, 5-13. https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf.

Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. *Cuadernos de pedagogía*, *168*(4), 22-27. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2768052.

Anexos

Los anexos del presente TFG están disponibles a través del siguiente código QR: