

Desarrollar y medir la competencia global en docentes: Una revisión sistemática

Desenvolver e medir a competência global nos professores: Uma revisão sistemática

María Sanz-Leal¹
Martha Lucía Orozco Gómez²
Ángel Llorente Villasante³

Resumen: La competencia global ha tomado relevancia a partir de su inclusión en PISA (Programme for International Student Assessment) 2018 y es el resultado de distintos modelos de educación global que permitirá a los estudiantes afrontar los retos de la globalización. Para ello, es necesario que los docentes estén capacitados en esta competencia y en su enseñanza. Este estudio busca conocer: a) ¿qué entendemos por docentes globalmente competentes? b) ¿cómo podemos mejorar esa competencia? y c) ¿cómo podemos evaluarla? A través de una revisión sistemática se han recuperado 35 estudios de las bases de datos Scopus, Eric, y Web of Science. El análisis refleja que la competencia global docente implica dos aspectos: competencia personal y competencia pedagógica. A su vez, aporta diversos programas de formación docente y distintas metodologías e instrumentos para su evaluación, pero ninguno de ellos en castellano. Ofrecer experiencias múltiples y acumulativas en los programas de formación docente mejora la competencia global de estos, la reflexión crítica es imprescindible y la asociación con organizaciones de la comunidad local e internacional son una vía que sortea las limitaciones de las experiencias en el extranjero.

Palabras clave: Competencia Global. Competencia Intercultural. Globalización. Formación de Docentes. Revisión Sistemática.

Resumo: A competência global ganhou destaque a partir de sua inclusão no PISA (Programme for International Student Assessment) 2018 e é o resultado de diferentes modelos de educação global que permitirá aos estudantes enfrentar os desafios da globalização. Para isso, é necessária uma formação do professorado nesta competência e em seu ensino. Este estudo procura saber: a) o que entendemos por docentes globalmente competentes? b) como podemos melhorar esta competência? e c) como podemos avaliá-la? Através de uma revisão sistemática, 35 estudos foram compilados das bases de dados Scopus, Eric, e Web of Science. A análise mostra que a competência pedagógica global envolve dois aspectos: a competência pessoal e a competência pedagógica. Por sua vez, fornece vários programas de formação docente e diferentes metodologias e instrumentos para a sua avaliação, mas nenhum deles em espanhol. Oferecer experiências múltiplas e cumulativas em programas de formação de professores melhora a competência global do professorado, a reflexão crítica é essencial, e as parcerias com organizações comunitárias locais e internacionais são uma forma de contornar as limitações das experiências no estrangeiro.

Palavras-chave: Competência Global. Competência Intercultural. Globalização. Formação Docente. Revisão Sistemática.

¹ Contratada predoctoral en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Burgos. msleal@ubu.es

² Profesora contratada doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Burgos. IP del grupo de Educación propia, Indigenismo, Inclusión, Interculturalidad (EI3). mlorozco@ubu.es

³ Contratado predoctoral en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Burgos. alvillasante@ubu.es

Introducción y objetivos

La sociedad actual enfrenta desafíos relacionados con los efectos de la globalización que ponen en evidencia el grado de interconexión e interdependencia al que ha llegado la humanidad debido a los rápidos cambios económicos, tecnológicos y sociales. Los desafíos generados tienen que ver, entre otros, con la pobreza, el cambio demográfico, las migraciones, el cambio climático, el agotamiento de los recursos o la desigualdad. Lo que conlleva a que la sostenibilidad medioambiental, la diversidad cultural, reducir la pobreza y la desigualdad y alcanzar una mayor justicia social sean los fenómenos actuales que marcan la agenda del presente (MESA, 2019).

Tal y como señala la UNESCO, todas las acciones educativas deberían estar en conexión con la meta 7 del ODS 4:

Asegurar que todos los alumnos adquieran los 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 (UNESCO, 2015, p. 21).

En esta meta se entremezclan diferentes aspectos ligados a distintos modelos de educación global como la educación intercultural, la educación para la democracia o la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global. Estos modelos comparten un objetivo común para fomentar la comprensión del mundo por parte del alumnado, capacitándole para expresar sus puntos de vista y participar en la sociedad actual (OECD, 2018).

El enfoque basado en competencias ha implicado que, ligado a esos modelos de educación global, hayan surgido términos como el de competencia intercultural o global. Pese a que el término educación para la ciudadanía global es el término más extendido, algunos autores como Jooste y Heleta (2017) afirman que la ciudadanía global es un concepto abstracto, ligado con el Estado-nación, mientras que la competencia global se puede enseñar y medir. Este término ha tomado relevancia a partir de su inclusión en PISA 2018 dónde su marco para la competencia global establece las siguientes dimensiones: Examinar cuestiones locales, globales e interculturales; Comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas; Participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas; Actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.

Cuatro dimensiones adaptadas a la educación basada en competencias que plantean: conocimiento del mundo y de otras culturas; habilidades para comprender el mundo y actuar, actitudes de apertura, respeto por los individuos de diferentes contextos culturales y conciencia global; y valoración de la diversidad y la dignidad humana (OECD,

2018), cuestiones que los distintos modelos de educación global ya mencionados vienen promoviendo tanto en la educación formal como no formal (SANZ-LEAL et al., 2022).

Este constructo integra diferentes dimensiones interrelacionadas (cognitivas, socioemocionales y conductuales) que son necesarias para enfrentar los desafíos de la globalización (BOIX-MANSILLA; JACKSON, 2011; OECD, 2018) y que pueden ser adaptadas a los cuatro ámbitos que plantea la Comisión Europea (2013a, citado EN SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016) en la caracterización de la competencia docente como: aprender a pensar, saber, sentir y actuar como docentes.

La actuación y desempeño docente se ha demostrado, de forma general, como palanca imprescindible para conseguir la deseada calidad educativa (SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016) siendo claves para facilitar el desarrollo de la competencia global en los estudiantes. Por consiguiente y sin pretender presentarlo como la única solución educativa redentora a los problemas globales (ESTELLÉS; FISCHMAN, 2021) las escuelas necesitan profesorado formado para la competencia global (CORNEJO; GÓMEZ-JARABO, 2018; CUSHNER, 2011; UKPOKODU, 2020; ZHAO, 2010), ya que muchos de los egresados habilitados para ejercer en Educación Primaria o Infantil afirman no haber recibido formación suficiente en este sentido (CORNEJO; GÓMEZ-JARABO, 2018).

Estudios recientes exponen que «todavía es necesario desarrollar e implementar propuestas que permitan a los docentes en formación abordar y comprender las implicaciones de la globalización» (GONZÁLEZ-VALENCIA et al., 2020: 14), para que puedan materializar una enseñanza para la competencia global orientada a la justicia social.

Si bien distintos estudios e instituciones señalan la necesidad de desarrollar la competencia global, la agenda en torno a este término está marcada por una falta de consenso sobre cómo se mide, y de qué manera se puede desarrollar (SÄLZER; ROCZEN, 2018). Por ello, esta investigación se centra en la competencia global de los docentes al considerar que puede contribuir a los nuevos marcos que los procesos de reforma educativa deben abordar ante la complejidad del entorno y las cambiantes demandas educativas actuales. Considerando necesario conocer qué se entiende por competencia global docente y cómo se puede desarrollar y evaluar.

Método

El objetivo del presente estudio fue realizar una revisión sistemática para analizar estudios empíricos que respondan a las siguientes preguntas de investigación: a) ¿qué entendemos por docentes globalmente competentes? b) ¿cómo se puede mejorar la competencia global docente? y c) ¿con qué se puede evaluar el nivel de competencia global de los docentes?

Se ha seguido el protocolo de la declaración PRISMA para garantizar la calidad, transparencia y replicabilidad del estudio (MOHER et al., 2015). Se consultó la base de datos PROSPERO (International Prospective Register of Systematic Reviews) y Cochrane y no se encontró ninguna revisión sistemática finalizada ni en curso relativa al concepto competencia global docente.

Procedimiento

Se realizó la búsqueda en las bases de datos indexadas; Scopus, ERIC y en las colecciones de Web of Science (WOS) exceptuando MEDLINE, sin límite por años y siendo la última búsqueda en octubre del 2020. A partir de las preguntas de investigación se definieron los siguientes términos de búsqueda: "global* competen*", "preservice teacher", "educator", teach*, "teacher training", "teacher education", "preservice education" Utilizamos el símbolo * (asterisco) como operador de truncamiento para buscar diferentes variantes del término globally/global, competencias/competence y teaching. Los términos fueron extraídos del tesoro de la UNESCO, la competencia global quizá por ser un término que ha tomado relevancia recientemente aún no aparece en ningún tesoro.

Se utilizaron operadores booleanos en las bases WOS y SCOPUS, “[("global* competen*") AND ("preservice teacher" OR "educator" OR teach* OR "teacher training" OR "teacher education" OR "preservice education")]. En la base de datos ERIC, la búsqueda se realizó con los descriptores: "global competence" AND ("preservice teacher" OR educator OR teach OR "teacher training" OR "teacher education" OR "preservice education"), limitando la búsqueda a artículos y revisiones y se excluyeron aquellos que no contarán con la versión en inglés o en castellano.

En la Tabla 1 se pueden ver las preguntas de investigación y las palabras clave de búsqueda.

Tabla 1: Criterios de inclusión y exclusión formulados con la estrategia PIO

	Población	Intervención	Resultados
Criterios de inclusión	Estudios llevados a cabo con docentes o futuros docentes.	Estudios sobre estrategias para el desarrollo de la competencia global y su enseñanza en docentes y/o estudios que miden dicha competencia.	Informa sobre programas para formar en competencia global. Informa sobre cómo evaluar la competencia global.
Criterios de exclusión	Está dirigida a un público distinto de docentes o futuros docentes.	La formación en competencia global no se refiere a ninguna de las dimensiones que recoge PISA (2018).	

Fuente: Elaboración propia

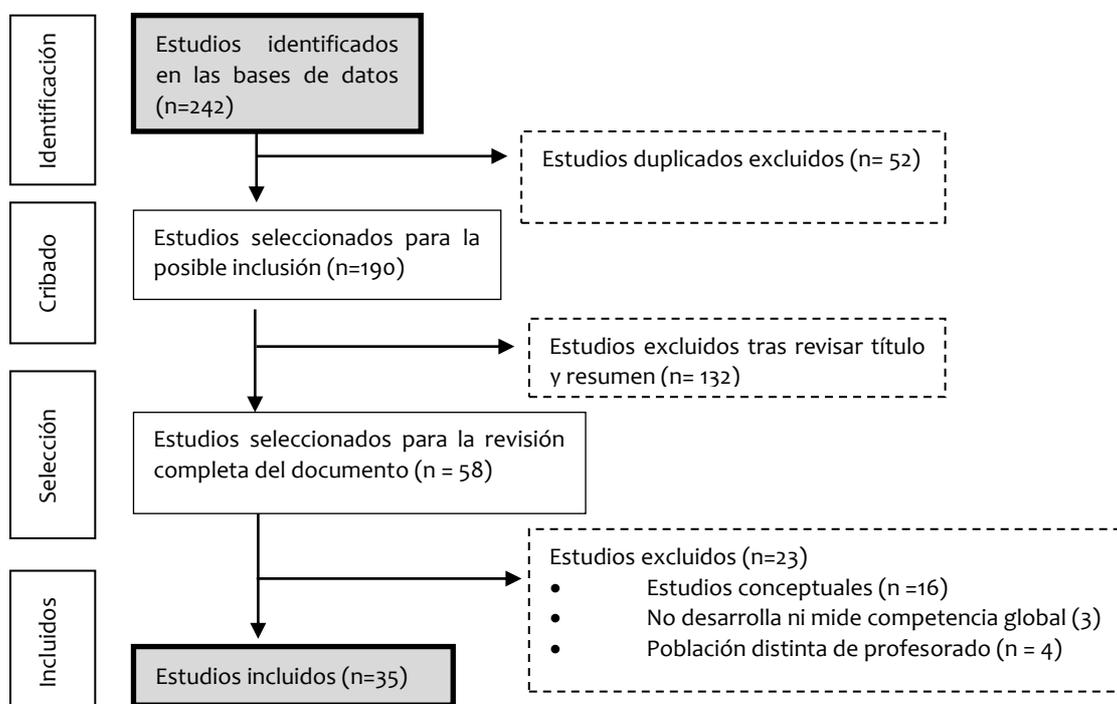
Estas fueron formuladas con la estrategia PICO, considerando los tres elementos fundamentales: población, intervención y resultados ya que, en este caso, el objetivo no es la comparación entre el resultado de distintas intervenciones, se omite el componente «C», quedando el formato como PIO (LANDA-RAMÍREZ; ARREDONDO-PANTALEÓN, 2014) con el que se formulan los criterios de inclusión y exclusión de estudios para evitar sesgos.

El protocolo de búsqueda y de extracción de información fue aplicado por dos revisores de forma independiente, cuyas diferencias fueron analizadas y resueltas de mutuo acuerdo.

Para sistematizar los datos más relevantes de los estudios seleccionados se elaboró una tabla en Excel recogiendo el título del artículo, autor, año de publicación, países involucrados en el estudio, descripción de la muestra, técnica de recopilación de datos y metodología de intervención/formación para desarrollar la competencia global del profesorado.

La selección de los estudios siguió distintas fases (Figura 1). En la primera fase se identificaron 79 artículos en WoS, 113 artículos en Scopus y 50 artículos en ERIC. En las fases siguientes se ha procedido a eliminar referencias duplicadas, aplicar los criterios de inclusión y exclusión y a leer y analizar los documentos. Este proceso ha dado como resultado un total de 35 documentos que son sometidos a análisis en el presente trabajo.

Figura 1: Diagrama de flujo del procedimiento de selección de acuerdo con PRISMA.



Resultados

Respecto al año de publicación de los estudios analizados, hallamos una tendencia creciente en la publicación de investigaciones referidas a la competencia global de los docentes, (Figura 2). El estudio más antiguo data de 1993 en EE. UU donde ya se utilizaba el término competencia global ligado a facilitar la comprensión de otras culturas y la comunicación intercultural por parte del profesorado de idiomas.

Figura 2. Evolución de la producción científica de los artículos seleccionados



Las investigaciones son mayoritariamente de EE. UU donde se identificaron 27 estudios, (77,14%), seguidos por dos estudios de Turquía (5,71%) y un solo estudio en Canadá, Rusia, Australia y Alemania, respectivamente. No obstante, muchos de los estudios son llevados a cabo en colaboración entre distintos países, tales como EE. UU con México, Costa Rica, Ecuador, Italia o China. También hay estudios que realizan comparativa entre profesores de distintos países (CAMILLERI, 2016). Tan solo se ha encontrado un estudio relacionado con docentes españoles (RUSSELL et al., 2016).

Centrándonos en la metodología empleada, el 60% de los estudios son de naturaleza cualitativa, el 26% corresponden a estudios de corte cuantitativo y el 14% adoptan un enfoque de métodos mixtos. En cuanto a la muestra objeto de estudio, algo más de la mitad de los estudios se llevaron a cabo con docentes en formación (51%) y los restantes con profesorado en servicio (49%).

De los 35 estudios recuperados, la gran mayoría (85,71%) responden a la segunda pregunta de investigación, y apenas cinco (14,29%) presentan estudios de evaluación de la competencia global sin evaluar un programa (CAMILLERI, 2016; CARTER, 2020; KILINC; TARMAN, 2019; XU et al., 2016; YÜKSEL; ERES, 2018). De los 30 artículos que abordan la segunda pregunta, dos de ellos (PARKHOUSE et al., 2016; SPROTT, 2019) no llevan a cabo una intervención ad hoc, sino que analizan experiencias que han influido previamente condicionando el nivel de esta competencia como:

- Haber crecido y vivido en zonas rurales aisladas que motivaron su curiosidad por conocer otras culturas.
- Haber tenido amistades de otros lugares del mundo en la infancia.
- Haber participado en grupos críticos de amigos (Critical Friends´Group – CFG) que facilitan la reflexión colaborativa y el desafío de creencias y suposiciones previas sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje y sobre los estudiantes.
- El diálogo y la reflexión colaborativa con estudiantes para conocer mejor sus contextos y antecedentes.
- Haber asistido a seminarios temáticos formativos sobre educación global.
- Sumergirse en diferentes contextos ya sea viajando a otros países o participando en campamentos o programas comunitarios.

¿Qué es un docente globalmente competente?

La mayor parte de los trabajos analizados se basan en modelos generales de competencia global o de sensibilidad cultural, entendiendo ésta como una dimensión imprescindible dentro de aquella. Los modelos específicos de enseñanza para la competencia global encontrados y que nos permiten contestar a nuestra primera pregunta de investigación son los que se describen a continuación:

- El Global Teaching Model (GTM) de Kerkhoff (2017) que contempla cuatro dimensiones: práctica situada, integral, crítica e intercultural.
- El Continuo de aprendizaje de Tichnor-Wagner et al., (2019) que explica cómo ser un docente globalmente competente a través de doce componentes distribuidos en las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes.
- La Longview Foundation (2008) a modo más general también establece conocimientos, habilidades pedagógicas y compromiso con la educación cosmopolita transformadora como requisitos en el profesorado.
- My Cultural Awareness Profile (MyCAP) de Marx y Moss (2011b), una herramienta de reflexión sobre la conciencia cultural para los profesores de pregrado basada en cuatro dimensiones: explorar el mundo, aprender sobre diferentes culturas, conocer la propia cultura y comunicarse con culturas diferentes.

En la búsqueda realizada con el descriptor de competencia global, no se han encontrado modelos sobre esta competencia educativa en castellano. Tras analizar los estudios seleccionados se recogen en la tabla 2, aquellas competencias que más se han destacado en base a la clasificación que plantea la Comisión Europea (2013a) de: aprender a pensar, aprender a saber, aprender a sentir y aprender a actuar como docentes y que permiten responder a la primera pregunta del estudio.

Tabla 2. Competencias globales de los docentes

Competencias docentes (Comisión Europea, 2013a)	Competencias globales de los docentes
Aprender a pensar	<p>Desafiar las propias creencias y comportamientos.</p> <p>Reconocer cómo la propia identidad cultural influye en su forma de pensar y en su enseñanza.</p> <p>Pensar sobre cómo las propias percepciones personales o prejuicios pueden influir en las expectativas que tienen de los estudiantes.</p> <p>Conciencia de los privilegios y desigualdades entre distintos lugares del mundo.</p>
Aprender a saber	<p>Comprender la importancia de la conciencia intercultural en su práctica docente.</p> <p>Conocer los antecedentes culturales y sociales de sus estudiantes y sus familias.</p> <p>Saber relacionarse con personas de diferentes culturas y antecedentes.</p> <p>Saber utilizar los medios digitales reflexionando sobre su uso y participación.</p> <p>Conocer problemas globales, sus interdependencias e interconexiones.</p> <p>Conocer las dificultades, rupturas identitarias y culturales que viven las personas migrantes.</p> <p>Conocer segundas lenguas.</p> <p>Conocer historia internacional.</p>
Aprender a sentir	<p>Sentir empatía por otras personas y culturas.</p> <p>Sentir un compromiso con las problemáticas globales.</p> <p>Valorar la diversidad cultural como algo positivo y enriquecedor.</p>
Aprender a actuar	<p>Establecer relaciones entre las familias y la escuela.</p> <p>Usar estrategias de enseñanza y evaluación intercultural y global.</p> <p>Estar abierto/a al cambio.</p> <p>Uso de textos de autores internacionales en el aula.</p> <p>Diseñar proyectos de enseñanza a través de la exploración a nivel local y global.</p> <p>Usar las tecnologías para la conexión del aula con otros lugares.</p>

Fuente: Elaboración propia

¿Cómo podemos mejorar la competencia global docente?

Para responder al segundo objetivo de la investigación en la Tabla 3 se muestran las estrategias de formación docente en competencia global encontradas diferenciándolas entre docentes en formación o docentes en servicio.

Tabla 3. Estrategias de formación de docentes para la competencia global

Estrategias de formación	Estudios encontrados	Muestra
Experiencias de enseñanza en el extranjero	(ALFARO, 2008; BRENNAN; HOLLIDAY, 2019; BYKER; PUTMAN, 2019; CAMPBELL; WALTA, 2015; DELAFIELD, 2018; LICKTEIG; ROZELL; PETERSON, 2019; PUTMAN, 2017; SLOAN; HO; SCIAKY; OTTO, 2017; VATALARO; SZENTE; LEVIN, 2015)	DF
	(CUSHNER; MAHON, 2002; GOULDTHORPE; HARDER; STEDMAN; ROBERTS, 2012; O’SULLIVAN; NIEMCZYK, 2014)	DS
Experiencias de aprendizaje internacional colaborativo en línea	(BRENNAN; HOLLIDAY, 2019; HAUGHTON; SCHÖDL, 2020; LANG-WOJTASIK; ERICHSEN-MORGENSTERN; STRATMANN, 2020)	DF
	(IUSPA, 2018)	DS
Cursos colaborativos en línea	(HUBARD, 2020)	DF
	(KERKHOFF, 2020; KERKHOFF; CLOUD, 2020)	DS
Proyectos locales de aprendizaje-servicio	(PALPACUER-LEE; HUTCHISON CURTIS; CURRAN, 2018)	DF
Indagación y reflexión crítica de artefactos	(BYKER; MARQUARDT, 2016; KOPIH, 2016)	DS
Interacción cultural con estudiantes internacionales	(BRENNAN; HOLLIDAY, 2019; KOPIH, 2016)	DF
Análisis y estudios de caso	(KOPIH, 2016; XIN; ACCARDO; SHUFF; CORMIER; DOORMAN, 2016)	DF
Inmersión cultural en la comunidad	(BRENNAN; HOLLIDAY, 2019)	DS
Simulación de problemas globales	(MYERS; RIVERO, 2019)	DF
Curso de diseño curricular con contenidos globales	(CRAWFORD; HIGGINS; HILBURN, 2020; SINAGATULLIN, 2019; XIN et al., 2016)	DF
	(MANTLE-BROMLEY, 1993; RUSSEL et al., 2016)	DS

Fuente: Elaboración propia. DF = Docentes en formación; DS = Docentes en servicio

¿Cómo se puede medir y evaluar la competencia global del profesorado?

Como ya se ha mencionado, la mayor parte de los estudios tienen un diseño cualitativo, le siguen los estudios cuantitativos y los estudios con un diseño mixto corresponden más con los últimos años, lo que podría indicar una tendencia. A continuación, exponemos los instrumentos y técnicas de recogida de datos utilizados en los trabajos analizados.

Instrumentos cuantitativos

En cuanto a la metodología cuantitativa utilizada en los estudios analizados para evaluar la competencia global de los docentes o alguna de sus dimensiones, en la tabla 4 se muestran los diferentes instrumentos encontrados junto a las dimensiones evaluadas en cada uno de ellos.

Tabla 4. Instrumentos para medir y evaluar la competencia global del profesorado

Instrumento/s	Estudio/s	Dimensiones	N. ° de ítems	Tipo de respuestas	Evidencias de validez y fiabilidad
Mi perfil de conciencia cultural (myCAP) Marx y Moss (2011b)	Brennan y Holliday (2019); Byker y Putman (2019); Putman (2017)	- Exploring the Global World - Learning about Different Cultures - Knowing Ourselves as Cultural - Communicating across Cultural Differences	32 + 8	Escala Likert de 4 puntos y preguntas de redacción	EV = No EF = No
Globally Competent Learning Continuum (GCLC) Cain, Glazier, Parkhouse and Tichnor-Wagner (2014)	Carter (2020)	- Teacher Dispositions - Teacher Knowledge - Teacher Skills	12	Continuo de progreso con 5 posiciones	EV = No EF = No
Encuesta desarrollada ad hoc para el estudio	Haughton y Schödl (2020)	- Self efficacy concerning the use of assessment strategies - Self efficacy concerning intercultural communication skills	16	Escala Likert de 4 puntos y 2 preguntas abiertas	EV = No EF = Si
Teaching for Global Readiness (TGRS) (Kerkhoff, 2017)	Kerkhoff (2020); Kerkhoff y Cloud (2020)	- Situated practice - Integrated global learning - Critical literacy instruction - Intercultural experiences	21	Escala Likert de 5 puntos	EV = Si EF = Si
The Global Citizenship Scale (GCS; Morais; Ogden, 2011)	Kilinc y Tarman (2019); Kerkhoff (2020) Yüksel y Ereş (2018)	- Social responsibility - Global competence - Global civil participation	30	Escala Likert de 5 puntos	EV = Si EF = Si
Cultural Intelligence Scale (Van Dyne; Ang; Koh, 2008)	Yüksel y Ereş (2018)	- metacognitive cultural intelligence - cognitive cultural intelligence - motivational cultural intelligence - behavioral cultural intelligence	20	Escala Likert de 7 puntos	EV = Si EF = Si

**- Revista de Iniciação à Docência, v. 8, n. 1, 2023, e11526 -
ISSN 2525-4332 – DOI: 10.22481/riduesb.v8i1.11526**

Encuesta diseñada ad hoc para evaluar competencia global basada en Wilson (1996)	Lee Olson y Kroeger (2001)	- substantive knowledge - perceptual understanding - intercultural communication.	25	Escala Likert de 5 puntos	EV = No EF = No
The Culturally Responsive Teaching Outcome Expectancy Questionnaire (CRTOE) Siwatu (2007)	Putman (2017)	- Culturally Responsive Teaching Outcome Expectancy	26	Escala numérica de 0 a 100	EV = Si EF = Si
Versión adaptada de Beliefs about Language Learning Inventory Horwitz' BALLI (2008)	Russel et al. (2016)	- foreign language aptitude - difficulty of language learning - nature of language learning - learning and communication strategies - motivation and expectation	34	Escala Likert de 5 puntos	EV = No EF = Si
Encuesta diseñada ad hoc basada en Global Competence Matrix Edsteps Project (2011)	Xin et al. (2016)	- investigating the world - recognizing perspectives - communicating ideas - taking actions	15	Escala Likert de 4 puntos	EV = No EF = Si
Encuesta diseñada ad hoc en base a Hammer, Bennett y Wiseman, (2003) y Osunde, Tlou y Brown, (1996)	Xu, Byker y Chen (2016)	- historical knowledge - political knowledge - cultural knowledge	25	17 de opción múltiple y 5 escala Likert de 3 puntos	EV = No EF = Si
Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric Association of American Colleges and Universities (AAC&U)	Brennan y Holliday (2019)	- Knowledge (cultural self- awareness, knowledge of cultural worldview frameworks) - Skills (empathy, verbal and nonverbal communication) - Attitudes (Curiosity, openness)	NI	NI	EV = No EF = No

Fuente: Elaboración propia. EV = Evidencia de validez; EF = Evidencia de fiabilidad

Técnicas cualitativas

El uso de métodos cualitativos es mayoritario en los estudios analizados. La auto etnografía o fenomenología como forma de procesar las experiencias de los docentes es ampliamente utilizada, por ejemplo, los diarios reflexivos como fuente narrativa para recoger datos se encontraron en diversos estudios (CAMPBELL; WALTA, 2015; VATALARO et al., 2015; KOPISH, 2016; LICKTEIG et al., 2019; CRAWFORD et al., 2020).

Es muy utilizado el análisis temático con técnicas como la entrevista o los grupos de discusión, Byker y Marquardt (2016) utilizan la metodología del diseño de interacción de Wiberg para guiar el análisis sobre las anotaciones que los candidatos a maestros recogieron sobre los recursos globales analizados como cuentos, vídeos, webs o simulaciones. Para garantizar la confiabilidad de los datos algunos autores exponen citas textuales de las entrevistas (CAMILLERI, 2016) y para mejorar la validez hacen uso de la triangulación de métodos de recolección de datos donde utilizan una variedad de fuentes haciendo una verificación cruzada (GOULDTHORPE et al., 2012; CAMPBELL; WALTA, 2015; LICKTEIG et al., 2019). También encontramos estudios de diseño pre-test post-test para comprobar el impacto de la experiencia formativa, sobre todo en las estancias en el extranjero.

Discusión

Los objetivos de la presente investigación fueron tres, el primero de ellos consistió en identificar qué entendemos por competencia global docente, donde encontramos varios modelos validados en inglés, pero ninguno en castellano u otros idiomas.

Pese a que la educación intercultural y la educación para el desarrollo y la ciudadanía global tienen una larga trayectoria en el contexto español donde se realiza el estudio, la investigación en términos de competencia global aún es escasa, al igual que los instrumentos validados para medirla. La nueva Ley de Educación 3/2020 de España establece que para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Aunque esas tres dimensiones (conocimientos, actitudes y habilidades) son las que caracterizan el concepto de competencia y así se recoge en el Marco Europeo de Referencia de competencias clave de la Comisión Europea (2006) y ese enfoque atraviesa dicha Ley y los sistemas educativos actuales a nivel internacional, aún es difícil encontrar estudios empíricos en castellano que aborden la competencia global docente. Caso contrario, por ejemplo, al ya muy usado y estudiado constructo de competencia digital docente.

En la mayor parte de los programas de formación analizados hay dos objetivos diferenciados, por un lado, desarrollar aspectos intrapersonales, como son: facilitar a los docentes en formación: la toma de conciencia de su propia cultura, desarrollar actitudes

cosmopolitas, la comprensión de distintas perspectivas, aumentar conocimientos y su comprensión sobre interdependencias, cuestiones globales y sus repercusiones locales. Por otro lado, está la parte pedagógica, es decir, su competencia para la enseñanza para la competencia global, su capacidad para llevar al aula a través del currículo, recursos educativos, dinámicas de aula o ambiente de trabajo. En suma, «Para que los estudiantes comprendan cómo sus acciones locales pueden tener consecuencias globales y cómo las condiciones globales afectan sus contextos locales, los profesores deben saber cómo diseñar experiencias de aprendizaje que faciliten esta comprensión» (PARKHOUSE et al., 2016:283).

Sobre el segundo objetivo, cómo se puede mejorar la competencia global en profesorado, los resultados muestran que existen diversas prácticas para desarrollar esta competencia en los docentes, aunque con potencialidades y limitaciones.

Parece que la participación en programas de estudios en el extranjero o experiencias docentes internacionales proporcionan a los docentes la oportunidad de adquirir prácticas pedagógicas y también transformar sus propias perspectivas y disposiciones. Estas experiencias tienen un impacto personal y profesional (DELAFIELD, 2018), pero no parece realista pensar que muchos de los docentes puedan tener la posibilidad de participar en ellas, ya sea por motivos económicos o de otra índole.

Además, las experiencias en el extranjero por sí solas no garantizan el desarrollo de la competencia global, ya que tal como explican PARKHOUSE et al. (2016) «sin la autorreflexión y el análisis crítico de los contextos sociales, culturales y políticos de la comunidad visitada, las experiencias de inmersión pueden reforzar el pensamiento estereotipado existente» (p.269). Ciertamente es un buen punto de partida, pero que ha de ser apoyado por otros recursos y experiencias, además una orientación previa que ayude a los participantes a tomar conciencia de la influencia de su propia cultura es un requisito indispensable (CAMPELL, 2015; GOULDTHORPE et al., 2012) así como establecer debates posteriores en los que poder reflexionar críticamente sobre la experiencia y los aprendizajes incorporados como ocurre en los estudios de Putman (2017) o como reclaman los estudiantes en el estudio de Sloan et al. (2017).

Los cursos colaborativos en línea o los proyectos de aprendizaje-servicio en la comunidad son otras experiencias de aprendizaje situacional que permiten a los futuros docentes ser culturalmente receptivos (KERKHOFF; CLOUD, 2020), que les facilitan comprender como los antecedentes culturales, lingüísticos y económicos dan forma a las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes, adquiriendo competencias para guiar a los futuros alumnos. Reimers (2010) y Doerr (2020) argumentan el potencial de las propias escuelas que cuentan con estudiantes, familias u otros miembros de la comunidad con orígenes diversos que pueden contribuir al desarrollo de la competencia global siempre y cuando se facilite su participación. Pese a que esa riqueza y diversidad cultural está ya

presente en las comunidades educativas y el fomento de su participación y su conocimiento por parte de los docentes contribuiría a una sociedad más democrática y por tanto a mayor justicia social (PEÑA-SANDOVAL; MONTECINOS, 2016), aún no parecen ser demasiado implementadas en los programas formativos de futuros docentes.

Las oportunidades de formación encontradas tienen unos denominadores comunes imprescindibles: experiencia directa y participativa, reflexión crítica, comunicación intercultural y enfoque transformador. Recientemente, Hauerwas et al. (2021) exponen el enfoque pedagógico de las transacciones de Dewey sobre el que se basa la educación global crítica, como un enfoque que fundamenta como los programas formativos deben ser procesos transformadores a través de transacciones que dependen de la comunicación y brindan oportunidades para indagar, experimentar y participar con el entorno, donde se refleja la relación de las emociones vivenciadas, la cognición para comprender situaciones y la capacidad de responder para resolverlas.

Ofrecer espacios y recursos para la reflexión es una constante en prácticamente todos los programas de formación docente en competencia global analizados, pero, sin embargo, se pasan por alto la importancia de las emociones en esas experiencias vividas, algo también identificado por Estellés y Fischman (2021). De hecho, algunos de los instrumentos utilizados para evaluar o medir esta competencia, son recursos para la autorreflexión que permita una toma de conciencia para identificar aquellas dimensiones que requieren mejorar, pero en ningún caso se enfocan hacia las emociones vividas.

Se ha observado que algunos estudios abordan problemas de relevancia global y local como la migración global, las personas refugiadas, el cambio climático, el uso de la energía o las desigualdades norte-sur, pero no en la mayoría de los casos. Tal como se expresa en PISA (2018), se manifiesta la necesidad de integrar problemas globales en asignaturas ya existentes, por tanto, esto debe ser imprescindible en cualquier programa de formación para la competencia global del profesorado que permita entrenar y formar la capacidad de integrar el aprendizaje global en la programación curricular. Sin embargo, en la mayor parte de los trabajos se abordan cuestiones que tienen que ver con las relaciones interculturales, la identidad, comunicación cultural o el reconocimiento de distintas perspectivas valorando el gran peso que la educación intercultural tiene para la competencia global, pero no tanto los problemas globales que amenazan la diversidad cultural como la xenofobia o la discriminación. Esto puede conllevar al riesgo de asimilar o usar indistintamente el concepto de competencia intercultural con competencia global, cuándo este último integra además aspectos como la ciudadanía global que promueve una acción crítica y reflexiva para cuestionar las estructuras de poder dominantes en las sociedades que generan desigualdades entre países y culturas y la solidaridad entre los pueblos en aras de alcanzar una mayor justicia social.

Otro tema abordado es la comunicación en diferentes lenguas, que efectivamente es incluida en distintos marcos como habilidad necesaria para la competencia global (OECD, 2018; TICHNOR-WAGNER et al., 2019), pero que tratado de manera aislada sin tener en cuenta la educación intercultural y para la ciudadanía global quizá no se pueda reconocer como una formación expresamente dirigida a la competencia global.

Finalmente, es necesario tener en cuenta la disposición para la educación intercultural y ciudadanía global, lo que podemos llamar disposición cosmopolita en el profesorado. Parkhouse et al. (2016) reflejan que los profesores estaban motivados y tenían la creencia de que la educación global tiene múltiples beneficios para los estudiantes y que tenían la obligación de aumentar la conciencia global de estos, para prepararlos adecuadamente para vivir en el mundo que les ha tocado.

Teniendo en cuenta esas afirmaciones y la teoría de la acción razonada de Ajzen (1991) que afirma que la conducta está influenciada por la intención, y ésta a su vez está influenciada por la actitud y la norma subjetiva, podemos decir que la enseñanza para la competencia global es una conducta que requerirá en los docentes una disposición positiva hacia la educación global, que incluya creencias sobre su importancia y beneficios.

Coincidimos con Carter (2020) en que antes de que los profesores puedan enseñar de manera efectiva sobre problemas sociales complejos y globales necesitan desarrollar una disposición abierta hacia esta competencia que incluya creencias de su necesidad y beneficios, además de conocimientos y habilidades para llevarlo a cabo.

Comprobamos que poco a poco los estudios en educación global o para la competencia global son implementados cada vez más, aunque bien es cierto que aún son limitados (UKPOKODU, 2020) y que en muchos casos tienen carácter opcional, no estando contemplados en los planes de formación docente a nivel institucional.

El tercero de los objetivos fue conocer cómo se puede evaluar y medir la competencia global del profesorado. Como hemos visto, la metodología cualitativa es la más extendida y reafirma lo expuesto por Bamber et al. (2018:225) «no debe basarse únicamente en entrevistas y autoinformes, sino que también debe incluir métodos como observaciones, diarios de aprendizaje, blogs y grabaciones en video». En cuanto a la metodología de enfoque cuantitativo identificamos la escasez de instrumentos validados y sobre todo en lengua castellana que permitan conocer el nivel de disposición o preparación de los docentes o evaluar programas formativos para la competencia global. Los métodos mixtos parecen estar en auge y será interesante indagar si el marco filosófico desde el que se plantea esta competencia condiciona o no los diseños de investigación que combinen técnicas de recogida, análisis e interpretación de datos de los enfoques cuantitativo y cualitativo, discutiendo si son o no conmensurables (NIGLAS, 2004).

La revisión adolece de recursos lingüísticos limitados y, como tal, excluyó todos los artículos que no estuvieran en inglés o en castellano, los investigadores internacionales podrían realizar revisiones en otros idiomas para profundizar sobre esta temática.

La dimensión socioafectiva y moral son valoradas por los diversos marcos que conceptualizan la competencia global (BOIX-MANSILLA; JACKSON, 2011, OECD, 2018, TICHNOR-WAGNER et al., 2019) sin embargo, en los trabajos analizados falta un enfoque específico desde lo emocional y moral, tanto en las experiencias formativas como en las evaluaciones. Es por lo que creemos que puede ser una línea de investigación futura sobre la que indagar: Cómo las emociones que se vivencian en los procesos formativos influyen en el desarrollo de la competencia global o si la inteligencia emocional o el nivel de desarrollo moral del individuo predice o favorece la adquisición de esta competencia, podrían ser algunas preguntas e hipótesis que valorar.

Conclusiones

El estudio puede resultar de interés para el diseño de nuevas políticas educativas, como las competencias que se establecen en los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de magisterio o el máster de profesorado. Los hallazgos tienen implicaciones para los programas de formación docente que deben considerar la posibilidad de ofrecer experiencias múltiples y acumulativas, en lugar de centrarse exclusivamente en un solo curso o experiencia en el extranjero a las que pueden llegar un número reducido de estudiantes. Así como transmitir perspectivas globales en todos los cursos de preparación y no dejarlo a formaciones aisladas u optativas. Estas experiencias deben incluir asociaciones con organizaciones de la comunidad local e internacional que brindan oportunidades para el diálogo y la colaboración intercultural y que pueden estar apoyadas por las tecnologías de la información y la comunicación. La reflexión crítica ha de ser un requisito indispensable en esas experiencias, así como profundizar en la influencia de la dimensión emocional y moral en esos procesos formativos.

Agradecimientos

Este estudio se ha llevado a cabo gracias a una ayuda para financiar contratos predoctorales de la Universidad de Burgos.

Referencias

- AJZEN, I. The theory of planned behavior. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 50(2), 179–211, 1991.
- ALFARO, C. Preparing bilingual teachers for the future: Developing culture and linguistic global competence. **GIST: Education and Learning Research Journal**, (2), 68-84, 2008.
- BAMBER, P.; LEWIN, D.; WHITE, M. (Dis-) Locating the transformative dimension of global citizenship education. **Journal of Curriculum Studies**, 50(2), 204-230, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1328077> Acceso: 20 nov. 2020.

BOIX-MANSILLA, V. B.; JACKSON, A. *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. Council of Chief State School Officers' EdSteps Initiative & Asia Society Partnership for Global Learning*, January 1–136, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.13140/2.1.3845.1529> Acceso: 12 oct. 2020.

BRENNAN, S.; HOLLIDAY, E. (2019). Preparing Globally Competent Teachers to Address P-12 Students' Needs: One University's Story. *Global Education Review*, 6(3), 49-64, 2019. Disponible en: <https://bit.ly/3kFxoMW> Acceso: 20 nov. 2020.

BYKER, E. J.; MARQUARDT, S. Curricular connections: Using critical cosmopolitanism to globally situate multicultural education in teacher preparation courses. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 2016. Disponible en: <https://bit.ly/3EQKkba> Acceso: 20 nov. 2020.

BYKER, E. J.; PUTMAN, S. M. Catalyzing Cultural and Global Competencies: Engaging Preservice Teachers in Study Abroad to Expand the Agency of Citizenship. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 84–105, 2019. <https://doi.org/10.1177/1028315318814559> Acceso: 20 nov. 2020.

CAMILLERI, R. A. Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1), 1-13, 2016.

CAMPBELL, C. J.; WALTA, C. Maximising Intercultural Learning in Short Term International Placements: Findings Associated with Orientation Programs, Guided Reflection and Immersion. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10) 2015. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n10.1> Acceso: 20 nov. 2020.

CARTER, A. 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, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1475240920916045> Acceso: 20 nov. 2020.

COMISIÓN EUROPEA (CE). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) 2006

CORNEJO, M. J.; GÓMEZ-JARABO, I. Desarrollo de la competencia global en la formación del maestro. El caso de la asignatura Prácticum. *Innovación educativa*, (28), 233-248, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.15304/ie.28.5361> Acceso: 20 sept. 2020.

CRAWFORD, E. O.; HIGGINS, H. J.; HILBURN, J. Using a global competence model in an instructional design course before social studies methods: A developmental approach to global teacher education. *The Journal of Social Studies Research*, 44(4), 367-381, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.002> Acceso: 20 nov. 2020.

CUSHNER, K. Intercultural research in teacher education: An essential intersection in the preparation of globally competent teachers. *Action in Teacher Education*, 33(5-6), 601-614, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.627306>

CUSHNER, K.; MAHON, J. Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-58, 2002. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1028315302006001004>

- DELAFIELD, J. Cultivating Global Competencies in Costa Rica: One community college's innovative approach to taking early childhood education global, **Childhood Education**, 94:1, 4-11, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420357>
- DOERR, N. M. 'Global competence' of minority immigrant students: hierarchy of experience and ideology of global competence in study abroad. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, 41(1), 83-97, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1462147> Acceso: 20 nov. 2020.
- ESTELLÉS, M.; FISCHMAN, GE. ¿Quién necesita educación para la ciudadanía mundial? Una revisión de la literatura sobre la formación del profesorado. **Revista de formación docente**, 72 (2), 223–236, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- GONZÁLEZ-VALENCIA, G.; BALLBÉ, M.; ORTEGA-SÁNCHEZ, D. Global Citizenship and Analysis of Social Facts: Results of a Study with Pre-Service Teachers. *Social Sciences*, 9(5), 65, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/socsci9050065> Acceso: 27 feb. 2021.
- GOULDTHORPE, J. L. et al. Steps toward internationalization in undergraduate programs: The use of prelective activities for faculty international experiences. **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 19(1), 30-41, 2012. Disponible en: <https://bit.ly/3zlvL5o> Acceso: 20 nov. 2020.
- HAUERWAS, L. B.; KERKHOFF, S. N.; SCHNEIDER, S. B. Glocality, Reflexivity, Interculturality, and Worldmaking: A Framework for Critical Global Teaching. **Journal of Research in Childhood Education**, 35:2, 185-199, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1900714> Acceso: 29 dic. 2021.
- HAUGHTON, N. A.; SCHÖDL, M. M. Preparing Students for Globalization Without Traveling: A Multi-Layered Intercultural Technology-Mediated American and Israeli Collaboration. In *Frontiers in Education* 5:24, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00024> Acceso: 20 nov. 2020.
- HUBARD, O. Aesthetic experience and global competence: a museum-inspired online course. **Arts Education Policy Review**, 121(3), 119-123, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1658249> Acceso: 20 nov. 2020.
- IUSPA, F. Infusing an international online learning experience into the curriculum: a united states and Mexico collaboration. **Dialogia**, (30), 85-100, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N30.10774> Acceso: 20 nov. 2020.
- JOOSTE, N.; HELETA, S. Global Citizenship Versus Globally Competent Graduates: A Critical View From the South. **Journal of Studies in International Education**, 21(1), 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1028315316637341> Acceso: 28 feb. 2021.
- KERKHOFF, S. N.; CLOUD, M. E. Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. **International journal of educational research**, 103, 101629, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629> Acceso: 20 nov. 2020.
- KERKHOFF, S. Collaborative video case studies and online instruments for self-reflection in global teacher education. **Journal of Technology and Teacher Education**, 28(2), 341-351, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3zGOOgw> Acceso: 20 nov. 2020.

- KILINC, E.; TARMAN, B. Global citizenship versus patriotism. The Correlation Between Turkish Preservice Teachers' Perception of Patriotism and Global Citizenship. In A. Rapoport (Ed.) **Competing Frameworks: Global and National in Citizenship Education** (pp.217-238, 2019). Disponible en: <https://bit.ly/3v8onwz> Acceso: 20 nov. 2020.
- KOPIŞH, M. A. Preparing globally competent teacher candidates through cross-cultural experiential learning. **Journal of Social Studies Education Research**, 7(2), 75-108, 2016. Disponible en: <https://bit.ly/3igQQjg> Acceso: 20 nov. 2020.
- LANDA-RAMÍREZ, E.; ARREDONDO-PANTALEÓN, A. J. Herramienta PICO para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia. **Psicooncología**, 11, 259-270, 2014. Disponible en: https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2014.v11.n2-3.47387 Acceso: 6 sept. 2020.
- LANG-WOJTASIK, G.; ERICHSEN-MORGENSTERN, R.M.; STRATMANN, J. 'Online course: "Global Media" – Global learning through media competence and vice versa'. **International Journal of Development Education and Global Learning**, 12 (1), 52–68, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.12.1.05> Acceso: 20 nov. 2020.
- LEE OLSON, C.; KROEGER, K. R. Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal of studies in international education*, 5(2), 116-137, 2001. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/102831530152003> Acceso: 20 nov. 2020.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953 Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- LICKTEIG, A. D.; ROZELL, J.; PETERSON, A. "Here is the Place to Begin Your Explorations: An Autoethnographical Examination into Student Teaching Abroad," *Educational Considerations*, 45 (1),4, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2173> Acceso: 20 nov. 2020.
- MANTLE-BROMLEY, C. Preparing teachers to make a difference in global education. **Foreign Language Annals**, 26(2), 208-216, 1993.
- MESA, M. 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), 2019.
- MOHER, D. *et al.* Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) elaboration and explanation. *BMJ*, 4, 1–9, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1136/bmj.g7647> Acceso: 9 sept. 2020.
- MYERS, J. P.; RIVERO, K. Preparing globally competent preservice teachers: The development of content knowledge, disciplinary skills, and instructional design. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 77(1), 214-225, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.008> Acceso: 20 nov. 2020.
- NIGLAS, K. The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research. Tallinna Pedagoogikaülikooli Akadeemiline Raamatukogu, 2004.

OECD. Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework. 43, 2018. Disponible en: <https://bit.ly/3l3UNWb> Acceso: 2 feb. 2020.

O'SULLIVAN, M. W.; NIEMCZYK, E. K. Mentoring for Global Competence: Teachers Preparing Their Peers for International Service Learning. **Bulgarian Comparative Education Society**, 257-264, 2014. Disponible en: <https://bit.ly/3CLfkY9> Acceso: 20 nov. 2020.

PALPACUER-LEE, C.; HUTCHISON CURTIS, J.; CURRAN, M. E. Stories of engagement: Pre-service language teachers negotiate intercultural citizenship in a community-based English language program. **Language Teaching Research**, 22(5), 590–607, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1362168817718578> Acceso: 20 nov. 2020.

PARKHOUSE, H. et al. “You don’t have to travel the world”: accumulating experiences on the path toward globally competent teaching. **Teaching Education**, 27(3), 267-285, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1118032> Acceso: 20 nov. 2020.

PEÑA-SANDOVAL, C.; MONTECINOS, C. Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, 5(2) 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004> Acceso: 20 feb. 2021.

PUTMAN, S. M. Teacher candidates in international contexts: Examining the impact on beliefs about teaching culturally and linguistically diverse learners. In A. Heejung; W. Paterson (Eds.) **Handbook of research on efficacy and implementation of study abroad programs for p-12 teachers** (pp. 295-321, 2017). IGI global.

REIMERS, F. Educating for Global Competency. In J. Cohen; M. Malin (Eds.), **International perspectives on the goals of universal basic and secondary education**. (pp.183-202,2010). Routledge.

RUSSELL, V. et al. Fostering Global Competence among Pre-Service Language Teachers: A Comparison of Teacher Beliefs and Practices between Language Teachers from the US and Spain. **Dimension**, 52 – 74, 2016. Disponible en: <https://bit.ly/3CHHvXZ> Acceso: 20 nov. 2020.

SÄLZER, C.; ROCZEN, N. 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, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.02> Acceso: 10 feb. 2020.

SÁNCHEZ-TARAZAGA, L. Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. **JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION**, 5, 44 – 67, 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5> Acceso: 20 sept. 2020.

SANZ-LEAL, M.; OROZCO GÓMEZ, M. L.; TOMA, R. B. Construcción conceptual de la competencia global en educación. **Teoría de La Educación**, 34(1), 83–103, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/TERI.25394> Acceso: 14 abr. 2022

- SINAGATULLIN, I. M. Developing preservice elementary teachers' global competence. *International Journal of Educational Reform*, 28(1), 48-62, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1056787918824193> Acesso: 20 nov. 2020.
- SLOAN, T.F.; HO, H.; SCIAKY, E.; OTTO, K. Shifting Perspectives and Pedagogies. The Impact of Student Teaching Abroad. In D. K. Sharpes (Ed.). **Handbook on comparative and international studies in education**. (pp.599-622, 2017). IAP.
- SPROTT, R. A. Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, 77, 321-331, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.001> Acesso: 20 nov. 2020.
- TICHNOR-WAGNER, A. et al. *Becoming a globally competent teacher*. Ascd. 2019.
- UNESCO. Declaración de Incheon para la Educación 2030, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2IJkeyi> Acesso: 20 sept. 2020.
- UKPOKODU, O. N. Marginalization of social studies teacher preparation for global competence and global perspectives pedagogy: A call for change. **Journal of International Social Studies**, 10(1), 3-34, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3afDrSq> Acesso: 30 nov. 2020.
- VATALARO, A.; SZENTE, J.; LEVIN, J. Transformative learning of pre-service teachers during study abroad in Reggio Emilia, Italy: A case study. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, 15(2), 42-55, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i2.12911> Acesso: 20 nov. 2020.
- XIN, J. F. et al. Integrating global content into special education teacher preparation programs. **Teacher Education and Special Education**, 39(3), 165-175, 2016. <https://doi.org/10.1177/0888406416631124> Acesso: 20 nov. 2020.
- XU, T.; BYKER, E. J.; CHEN, J. Comparing what teacher candidates know about each other: China and the United States. **International Education Journal: Comparative Perspectives**, 15(2), 72-84, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3FiFle4> Acesso: 20 nov. 2020.
- YÜKSEL, A.; ERES, F. The Correlation between Global Citizenship Perceptions and Cultural Intelligence Levels of Teachers. **Universal Journal of Educational Research**, 6(5), 1069-1076, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060528> Acesso: 20 nov. 2020.
- ZHAO, Y. Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. **Journal of Teacher Education**, 61(5), 422-431, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487110375802> Acesso: 20 nov. 2020.

Recebido: 26.10.2022
Aprovado: 05.06.2023
Publicado: 26.06.2023