REVISTA BOLETÍN REDIPE: 14 (8) AGOSTO 2025 ISSN 2256-1536
RECIBIDO EL 8 DE MARZO DE 2025 - ACEPTADO EL 11 DE JUNIO DE 2025

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL INTERCULTURAL: REVISIÓN DE LITERATURA

EDUCATION FOR INTERCULTURAL WORLD CITIZENSHIP: LITERATURE REVIEW

Alfonso Ríos Sánchez[2]

Gloria Clemencia Valencia González[3]

Resumen

Esta revisión orientada por la pregunta: ¿cuáles son los rasgos conceptuales de la educación para la ciudadanía mundial intercultural?, buscó identificar las características de diferentes focos conceptuales en dos rangos temporales 2000-2015 y 2016-2020.

Metodológicamente se desarrolló por medio de un análisis bibliométrico. Este análisis siguió una modelación longitudinal centrados en palabras clave. Fueron consultadas seis bases de datos y se filtraron las búsquedas con criterios de inclusión y exclusión. Se conjugaron en este ejercicio los softwares JabRef para la normalización de datos y SciMat para el análisis bibliométrico.

Se consolidaron focos conceptuales (clústeres) en los rangos temporales, los cuales evidencian tendencias dominantes en el conjunto de los documentos analizados. Para el primer rango temporal emergen Global Citizenship, Human, e Intercultural education. Mientras en el segundo lo hacen Leadership, Intercultural competence, Digital Education y Education system. Las vinculaciones que dan peso a cada clúster, evidencian los acentos investigativos sobre

1 Para los fines de este artículo la interculturalidad se desmarca de lo multicultural en el sentido de la referencia a la relación entre culturas y no solo a la aceptación de la existencia de múltiples culturas.

2 Docente Investigdor USCO. Historiador por la Universidad del Valle (Colombia), magíster en Investigación e Innovación por la UNED (España). Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Docente de aula en el área de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación del Huila (Colombia). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2084-6906

3 Docente Investigadora Universidad Católica de Manizales. Fonoaudióloga por la Universidad Católica de Manizales, magíster en Educación y Desarrollo Social por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, doctora en Política Educativa por la Universidad de Salamanca (España). Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales (Colombia). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1625-1635

el campo conceptual. Las transformaciones y tendencias identificadas en cada uno de los rangos temporales analizados perfilan cambios e influencias significativas, relacionadas con la desaparición de human como palabra clave, la difuminación de lo local y la predominancia de la competencia intercultural.

Palabras clave:

Educación ciudadana - educación intercultural – ciudadanía global – liderazgo.

Abstract

This review guided by the question: what are the conceptual features of intercultural global citizenship education? sought to identify the characteristics of different conceptual foci in two temporal ranges 2000-2015 and 2016-2020.

Methodologically, it was developed through a bibliometric analysis. This analysis followed a longitudinal modeling focused on keywords. Six databases were consulted and the searches were filtered with inclusion and exclusion criteria. The software JabRef for data normalization and SciMat for bibliometric analysis were combined in this exercise.

Conceptual foci (clusters) were consolidated in the time ranges, which show dominant trends in the set of documents analyzed. In the first time range, Global Citizenship, Human, and Intercultural education emerge. In the second, Leadership, Intercultural competence, Digital Education and Education system emerge. The linkages that give weight to each cluster, evidence the research accents on the conceptual field. The transformations and trends identified in each of the analyzed time ranges outline significant changes and influences, related to the disappearance of human as a key word, the blurring of the local and the predominance of intercultural competence.

Key words:

Citizenship education - intercultural education - global citizenship - leadership.

1. Introducción

El ejercicio ciudadano, en sus múltiples concepciones territoriales, se fundamenta en la dimensión intercultural como condición para formular estrategias de cohesión. La educación para la ciudadanía mundial (ECM), uno de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, deviene como dispositivo orientado a cultivar un mundo pacífico, justo e inclusivo, sustentado en la dinamización de estrategias educativas y culturales que lo hagan posible en horizonte de humanidad.

Ante situaciones límite, muchos gobiernos toman medidas coyunturales que pueden, en determinados casos, restringir las libertades individuales, resultado de luchas históricas de largo aliento. Por ello, en los Estados modernos tales medidas se asocian a los denominados estados de excepción, condiciones especiales que dotan a los gobernantes de herramientas no regulares para enfrentar coyunturas y garantizar el control social. De acuerdo con las características constitucionales de los países, estas excepciones se asocian a decisiones en los ámbitos económico, social, de reunión y de locomoción, entre otros. La pandemia generada por el COVID-19 desafía a los gobiernos a encontrar el balance entre salud, bienestar social y garantías de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, primordialmente.

La limitación del ejercicio de las libertades individuales está sujeta a las condiciones socioeconómicas y culturales que la legitimen. Inicialmente el confinamiento social, como medida preventiva de salubridad, facilitó la limitación de otras libertades como los derechos de reunión y de locomoción; sin embargo, de

agudizarse las restricciones de las libertades, es posible que se generen desequilibrios en el ejercicio de los poderes, según la conformación de los Estados. Esta coyuntura exige que cada ciudadano conozca los límites del ejercicio de los poderes de las fuerzas de control, así como el poder que se puede ejercer al reclamar al Estado por el respeto a la totalidad de sus derechos.

En estas circunstancias, la ECM renueva su valor como campo de estudio en tanto atiende a la dimensión política de la educación y sus posibilidades para facilitar la participación activa en la configuración de respuestas efectivas frente a las transformaciones. Como premisa general, la fundamentación teórica de un campo de estudio pasa necesariamente por la crítica y el diálogo continuos en el debate. Para el caso de la ECM, un riesgo es caer en el abordaje ingenuo de promoverla como alternativa o agenciamiento del neoliberalismo, a razón del debilitamiento de las estructuras democráticas nacionales, como también de la aceptación ciega de los modelos sociales etnocéntricos (Rizvi, 2014). Las condiciones básicas para la fundamentación de la ECM en la dimensión intercultural están asociadas con la valoración crítica de las trayectorias personales, de las vivencias, del aprendizaje intercultural y de la expansión de la identidad. La conciencia cultural crítica es una condición de esta fundamentación intercultural (Jackson, 2016).

La presente revisión de literatura busca identificar las características de diferentes focos conceptuales sobre la ECM en la dimensión intercultural[4]. El análisis conceptual en este ámbito es un mecanismo pertinente para comprender los giros globales de la educación (Goren *et al.*, 2020) en los cuales se pueden reconocer tendencias y vinculaciones de perspectivas. Los focos de estudio en la ECM son cada vez más diversos, y entre ellos la interculturalidad toma fuerza por su intencionalidad integral (Yemini *et al.*, 2018).

En consecuencia, la pregunta orientadora de la presente revisión es: *¿cuáles son los rasgos conceptuales de la educación para la ciudadanía mundial intercultural?*

Metodológicamente, este trabajo se desarrolló usando la ecuación de búsqueda "*Global citizenship education*" AND "*intercultural"* (*"*educación para la ciudadanía mundial*"*)[5], en tanto denomina un campo que ha logrado una identidad específica. Se consultaron seis bases de datos y se filtraron las búsquedas con criterios de inclusión y exclusión que se detallarán en el apartado de metodología, utilizando los *softwares* JabRef para la normalización de datos y SciMat para el análisis bibliométrico. A partir de lo anterior, se proponen algunas consideraciones interpretativas guiadas por la pregunta orientadora.

El artículo se organiza en tres apartados: la perspectiva general sobre la educación para la ciudadanía mundial en la dimensión intercultural, la descripción metodológica y la discusión de resultados y conclusiones.

2. Perspectiva general sobre la educación para la ciudadanía mundial

La educación es una tradición en transformación, sobre todo desde la segunda posguerra del siglo XX, que ha sido considerada como factor de desarrollo (Díaz y Alfonso, 2008).

Las concreciones históricas de tal perspectiva, frecuentemente asociada al desarrollo como crecimiento económico, mostraron que más allá de mantener el sistema económico, una de las tareas centrales de la educación es la

4 Comprendemos por foco el conjunto de desarrollos conceptuales que se pueden identificar en un campo categorial de estudio y por dominio los temas o tendencias investigativas relevantes que consolidan dichos focos.

5 En este estudio no se establece diferencia terminológica en inglés entre global y world, por cuanto son empleadas por muchos autores de forma homóloga; hemos optado por utilizar el buscador booleano global citizenship education, pero al realizar los comentarios lo traducimos como "mundial".

formación de ciudadanos, inicialmente para el fortalecimiento de los proyectos de nación y luego para alinearse a demandas de relaciones cada vez más interdependientes, aunque desiguales e inequitativas. En esta perspectiva, Boni (2011), en su análisis sobre las prácticas de la educación para el desarrollo, muestra transformaciones y sugerencias asociadas a lo que denomina "espacios educativos para un cosmopolitismo transformador", el cual caracteriza como "proceso personal reflexivo y crítico que ocurre cuando se encuentran lo local y lo global" (p. 79).

Dos asuntos son relevantes aquí: la pregunta de si existen relaciones y diferencias entre el cosmopolitismo y la educación para la ciudadanía mundial (ECM), o si solo se trata de que la denominación ECM se posiciona más internacionalmente luego de su inclusión como política global en Occidente por la Unesco, lo que abre otros interrogantes: ¿qué significa global en relaciones asimétricas?, ¿cuál sería el valor de la educación más allá del desarrollo?

Por lo tanto, esta revisión sistemática de literatura, al indagar por los rasgos conceptuales de la ECM intercultural, permitirá delinear cómo los investigadores y autores tratan el interés por una ciudadanía que trascienda la perspectiva local hacia aquello que es denominado global, ¿y sinónimo de planetario?

3. Metodología

La práctica del análisis bibliométrico tiene como finalidad identificar las características cambiantes de un campo de estudio y reconocer posibles focos en las relaciones dinámicas que se crean entre la investigación y temas emergentes. Las técnicas comunes para la caracterización son la co-citación (*co-citacion*)[6] y las palabras clave (*keywords*)[7] (Alonso *et al.*, 2009; Cobo *et al.*, 2012; Upham y Small, 2010)SciMAT, which performs science mapping analysis within a longitudinal framework. It provides different modules that help the analyst to carry out all the steps of the science mapping workflow. In addition, SciMAT presents three key features that are remarkable in respect to other science mapping software tools: (a. El análisis bibliométrico a través de los focos conceptuales favorece la identificación de las principales tendencias mediante recursos como el índice h (Alonso *et al.*, 2009). Se ha optado por el análisis de palabras clave con un enfoque que busca examinar el desarrollo de los dominios conceptuales..

A continuación, se describen los pasos desarrollados practicando procesos de inclusión y exclusión para delimitar la búsqueda. Se inició con la exploración en el índice Scopus y las bases de datos Google Scholar, Dimensions, Science Direct, ERIC y Scielo, empleando para ello el buscador booleano "*global citizenship education*", sin marcador temporal. El resultado fueron millones de referencias, solo en Google Scholar, por lo cual se ordenaron por el criterio de relevancia.

6 Esta técnica corresponde a las vinculaciones entre las citaciones que realizan los autores y las nuevas citaciones de estos autores.

7 Esta corresponde a las palabras clave que los autores de las publicaciones proponen en sus trabajos, como también a las que la revista o la editorial usan para describirlas.

Tabla 1. Base de datos para el análisis

Buscador booleano	Repositorio	Documentos
Global citizenship education	Google Scholar	11 400
	Scopus	63 605
	Dimensions	484 161
	Science Direct	9599
	ERIC	2311
	Scielo	52
	Total	**571 128**

Fuente: elaboración propia.

Los datos de la tabla 1 muestran el gran número de resultados obtenidos. Por ello, para seguir refinando la búsqueda se agregó “intercultural” a la ecuación, tras lo cual el resultado fueron 107 768 documentos (tabla 2).

Tabla 2. Resultados de la búsqueda Global Citizenship Education *and* Intercultural

Buscador booleano	Repositorio	Documentos
Global citizenship education “and” intercultural	Google Scholar	1589
	Scopus	1326
	Dimensions	103 807
	Science Direct	754
	ERIC	187
	Scielo	5
	Total	**107 668**

Fuente: elaboración propia.

Dado que cada base de datos entrega la información de modo diferente, para realizar el análisis bibliométrico fue necesario reducir y normalizar los datos usando el criterio de seleccionar el 10 % del total de documentos en cada base de datos; excepto Dimensions, en cuyo caso se aplicó el 0,1 % dado el volumen de los mismos, y Scielo, donde se trabajó con el 100 % por idéntica razón.

Tabla 3. Reporte aproximado de datos exportados de las bases de datos consultadas

Descriptores booleanos	Porcentaje sobre la base inicial	Repositorio	Formato	Datos exportados aproximados
Global citizenship education “and” intercultural	10 %	Google Scholar	BibTex	150
	10 %	Scopus	RIS	130
	0,1 %	Dimensions	BibTex	200
	10 %	Science Direct	RIS	75
	10 %	ERIC	NBIB	18
	100 %	Scielo	RIS	5
			Total	578

Fuente: elaboración propia.

Los reportes se redujeron a 578 (tabla 3), de acuerdo con el formato de exportación de cada repositorio. Para normalizarlos se empleó el *software* JabRef, acotando por los siguientes criterios de inclusión final:

– Única referencia (eliminación de referencias repetidas).

– Datos completos: palabras clave por autor y por revista y datos de identificación del texto.

Así, se consolidó la base de datos con 197 registros, los cuales fueron exportados en formato RIS.

Para identificar las tendencias en los estudios sobre la ECM, se procesan los metadatos de acuerdo con la propuesta de Moral-Muñoz *et al.* (2020)

Para el desarrollo de este proceso se empleó el *software* libre SciMat, desarrollado por Cobo *et al.* (2011).

La base de datos compuesta por 197 registros fue exportada a SciMat y, siguiendo el criterio de revisión de referencias cercanas (autor, revista, palabras clave y citación), los registros se redujeron a 165 (tabla 4).

Tabla 4. Base de datos depurada en el software SicMAT

Documentos	Autores	Referencias	Keywords
165	262	6832	459

Fuente: elaboración propia.

Para identificar los focos conceptuales se trabajó a partir de palabras clave, según la propuesta de Moral-Muñoz *et al.* (2020). El proceso de análisis siguió los pasos propuestos por Coulter *et al.* (1998, citado en Cobo *et al.,* 2011, p. 150). Aquí los parámetros orientadores fueron densidad y centralidad[8].

La visualización de las relaciones entre los focos conceptuales en los clústeres se da mediante la red de coocurrencia[9], que permite observar las vinculaciones expresadas mediante líneas

8 El índice de densidad o de cohesión interna establece la intensidad de las asociaciones que se crean en un foco. A mayor índice de densidad, mayor cohesión interna. El índice de centralidad es el indicador de cohesión externa por la suma de los índices de equivalencia en los enlaces externos del foco. A mayor índice de centralidad, mejor relacionado está externamente.

9 Las redes de coocurrencia corresponden a la formación de vinculaciones entre palabras o unidades léxicas de significados relacionados. En este proceso, dicha conformación se basa en las palabras clave.

asociativas. A mayor grosor de la línea, mayor es la conexión.

El procesamiento de los documentos adoptó las siguientes elecciones metodológicas como criterios de eficiencia y congruencia (Cobo *et al.*, 2012)we analyze the process to implement the proposed activities. Secondly, we attempt to contribute to the theoretical debate by reflecting on the notion of interculturality in the education field from a broad intercultural education approach related to global citizenship and education for development. For the field work, a qualitative methodological design of an exploratory nature was used based on focus groups (3 groups en el uso del *software* SciMat. Estas elecciones metodológicas corresponden a los requerimientos del *software*:

1. Creación de grupos temporales para el análisis comparativo. Dado que el documento más antiguo en esta base de datos corresponde a 2005, el primer rango temporal fue 2005 a 2014, y el segundo rango fue 2015 a 2020. La sumatoria de rangos genera el rango general 2005-2020.

2. Elección del modo de operar las variables, en este caso se seleccionó *Words* (palabras clave) eligiendo tanto las palabras clave de los autores como las identificadas por las revistas. Esta elección metodológica se hace considerando la importancia que tienen dichas palabras como identificadores en los grupos de vinculaciones conceptuales que los autores realizan en sus estudios e investigaciones.

3. Filtración temporal de los rangos definidos. En este paso no se escogió ningún nuevo grupo temporal, a fin de facilitar los análisis tomando como referencia a Börner *et al.* (2003, citado en Cobo *et al.*, 2011, p. 149).

4. Elección del tipo de matriz; en este se seleccionó la matriz de coocurrencia siguiendo el criterio de máxima cercanía en la red de palabras (Cobo *et al.*, 2011).

5. Reducción de la matriz, de acuerdo con la elección realizada en el paso anterior. No se generó reducción de la matriz con el fin de mantener la consistencia de la matriz de coocurrencia.

6. Normalización de los datos para la conformación de la red. Se escoge el *índice de equivalencia* como criterio de elección en razón del potencial relacionante entre los datos analizados (Cobo *et al.*, 2011).

7. Construcción de los clústeres. De acuerdo con Coulter *et al.* (1998, citado en Cobo *et al.*, 2011, p. 149), se eligió como criterio de organización de las vinculaciones semánticas *simple center*, y como condición para la selección del número de *keywords*: 12 como máximo y 3 como mínimo buscando la riqueza en la construcción semántica.

8. Selección del tipo de mapa. Se eligió el mapa nuclear, por considerar que es una forma sencilla para relacionar la diagramación de los clústeres.

9. Uso de criterios para asegurar la calidad de la red, en este caso se selecciona el índice h, la suma de cita y promedio de citas, al considerarse estos como los indicadores más relevantes que ayudan a establecer el impacto del documento.

10. Se seleccionó el *índice* de inclusión para estructurar la condición de evolución de los mapas y para su superposición. Se seleccionó el índice Jaccard, al ser esta una forma de distribución en las intersecciones por el grado de similitud de los conjuntos de datos.

Establecidas las elecciones metodológicas para analizar los registros, se operó el *software*. La siguiente sección corresponde a los hallazgos y los comentarios que hacemos sobre estos.

4. Interpretación de resultados

De acuerdo con autores como Pashby (2011) the USA, and Canada y Goren *et al.* (2020), el aumento de las tendencias teóricas sobre la ECM, que incluso pueden ser contradictorias entre sí, se debe a factores como la insatisfacción frente a los modelos de ciudadanía privilegiados y las contradicciones en las prácticas educativas en los países democráticos. Esto ha significado un giro hacia la definición de los contextos de la educación y el énfasis en habilidades que prepararen a los estudiantes para participar y tener éxito en una sociedad global a través de la educación. Estos aspectos sirven de perspectiva para interpretar los cambios analizados en esta revisión.

La figura 1 representa la composición, por rangos temporales, de la evolución conceptual.

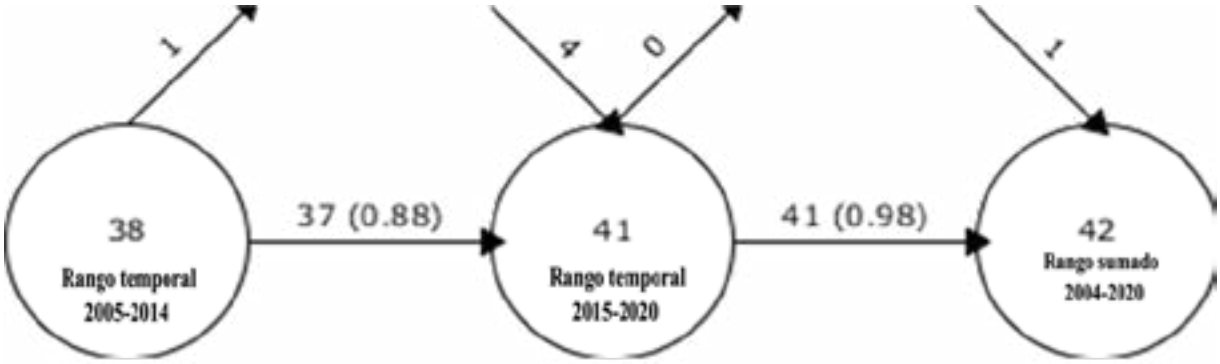

Figura 1. Evolución de los grupos de palabras.

Fuente: elaboración propia con SicMat.

El despliegue del desarrollo conceptual da lugar a la conformación de grupos (clústeres) de palabras clave: en el primer bloque temporal (círculo de la izquierda) llegan a 38, mientras que en el segundo bloque se mantienen 37 y se agregan 4, transformación no significativa porque el indicador de transferencia es alto (0,88)[10]. El indicador de transferencia generado entre el segundo bloque y el rango completo es significativo en tanto es cercano a 1 (0,98). Puede afirmarse entonces que los grupos de palabras tuvieron poca dispersión en el rango sumado y que, en consecuencia, los bloques temáticos han permanecido relativamente estables y similares, lo que ha variado es la preponderancia.

La asociación de las palabras clave preponderantes en los diferentes rangos temporales arrojó el mapa de la figura 2.

10 Este indicador establece una relación de transferencia, entre los grupos temporales, de la persistencia de los clústeres de palabras clave. Se establece en un rango entre 0,0 a 1, siendo 1 el índice de mayor transferencia.

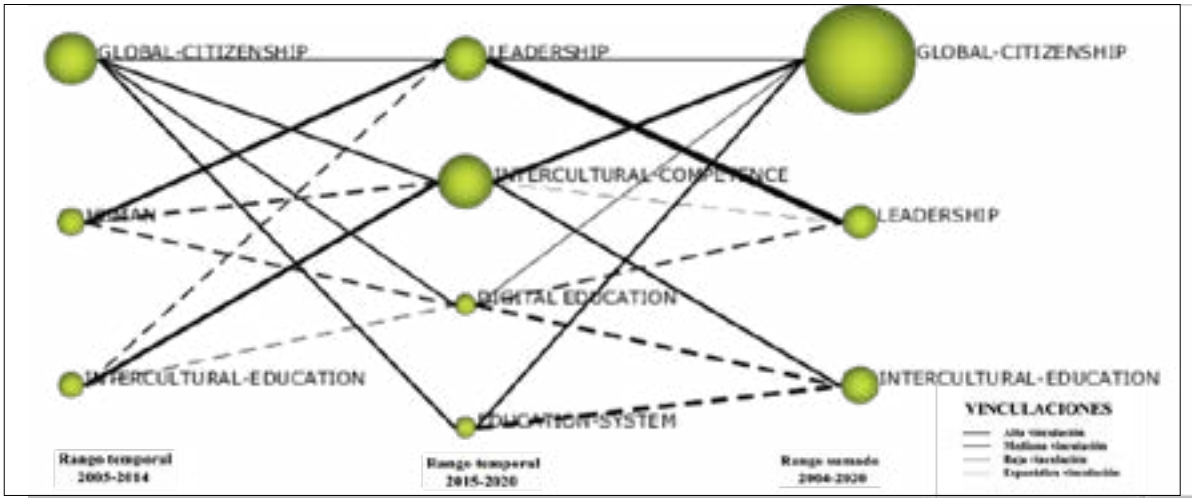

Figura 2. Mapa de evolución del conjunto de documentos.

Fuente: elaboración propia con SciMat.

En el primer bloque temporal predominan las palabras clave *global citizenship* (la de mayor fuerza), *human* e *intercultural education.* Respecto a su vinculación con otras del segundo rango temporal, *global citizenship* y *leadership* evidencian una mediana vinculación, mientras que *human* e *intercultural education* muestran fuerte vinculación con *leadership* e *intercultural competence*, respectivamente, relaciones que revelan vínculos temáticos y enuncian transformaciones categoriales.

En el segundo rango temporal emergen *intercultural competence* y *leadership* como dominantes, seguidas de *digital education* y *education system*, con menor fuerza que las dos anteriores.

De manera general, podría plantearse que *global citizenship* domina el rango total de búsqueda, mientras que *leadership* toma fuerza en el segundo rango temporal. Por su parte, *intercultural* presenta transformaciones. El interés sostenido de los autores por la ciudadanía global denota fuerza interpretativa, política y de política en esta categoría. El surgimiento del liderazgo permite plantearse al menos un interrogante: ¿qué rasgo político se asocia al liderazgo, o acaso este vela el contenido político? La transformación de la educación intercultural como propósito educativo en una competencia intercultural entendida como logro individual parece guardar coherencia con posturas más asociadas al desarrollo personal que a la vida misma de la colectividad regulada por la política. Lo anterior muestra correspondencia con las tendencias curriculares internacionales y es lo que Goren *et al.* (2020) llaman el giro curricular global.

A continuación, se describen los clústeres conceptuales a partir de los rangos temporales establecidos.

Primer rango temporal (2005-2014)

A continuación se presentan los estadísticos correspondientes a los parámetros de centralidad y densidad que describen las relaciones entre los clústeres (tabla 5).

Tabla 5. Información del rango 2005-2014

Clústeres	Centralidad	Rango de centralidad	Densidad	Rango de densidad
Global citizenship	94,81	1	35,22	0,67
Human	99,33	0,67	60,9	1
Intercultural education	44,23	0,33	11,97	0,33

Fuente: elaboración propia con SciMat.

Como indicadores de calidad se analizan el índice de documentos citados en los clústeres de palabras y el índice h (tabla 6).

Tabla 6. Detalle de relación de documentos, índice h y suma de citas

Clústeres	Documentos citados	Índice h	Promedio de citas	Suma de citas
Global citizenship	50	12	21	1050
Human	14	5	30,07	421
Intercultural education	11	6	9,45	104

Fuente: elaboración propia.

El clúster *Global citizenship* tiene una alta centralidad, indicativa de que las vinculaciones conceptuales de *global citizenship* con otras palabras clave son fuertes. La densidad que presenta es baja (35,22), puesto que se dispersa al vincularse con otras palabras, lo que evidencia intereses investigativos diversos. Los indicadores de índice h y suma de citas ayudan a comprender la densidad y centralidad en las relaciones que se establecen entre los estudios.

El clúster *Human* tiene tanto alta centralidad como alta densidad. La alta centralidad indica que *human* es recurrente en los estudios analizados, y la alta densidad indica que las relaciones temáticas establecidas en la conformación del clúster poseen un peso significativamente alto.

Este indicador nos permite comprender que, al compararlo con los otros clústeres, este es un foco conceptual relevante en el conjunto de los documentos analizados.

Ahora, *Intercultural education* es un clúster discreto, con una baja centralidad y densidad, relacionadas con los pocos documentos y las pocas referencias citadas.

Los siguientes diagramas permiten visualizar las vinculaciones temáticas de cada clúster en sus relaciones internas (densidad).

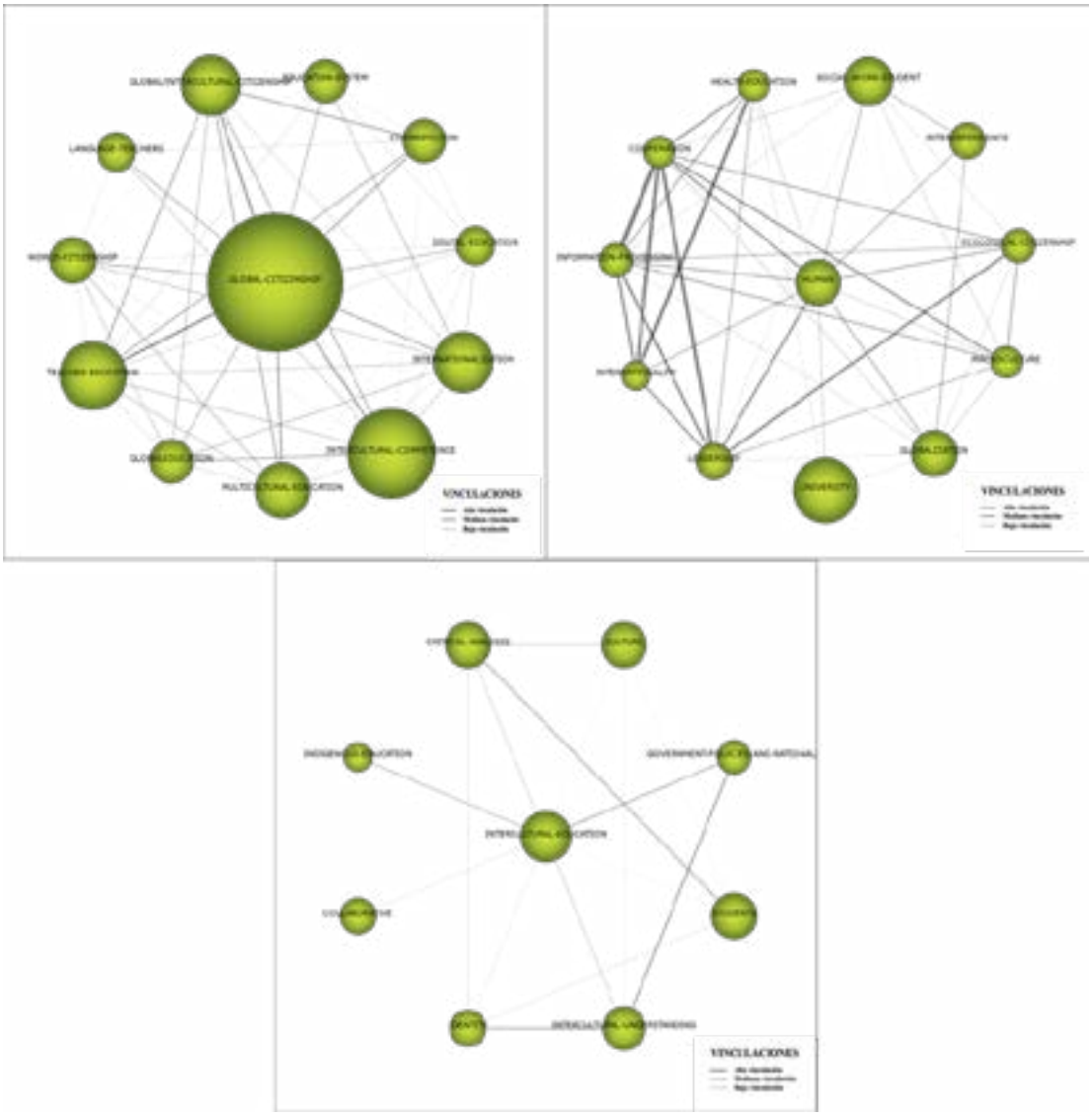

Figura 3. Clústeres de palabras del primer rango temporal (2005-2014).

Fuente: elaboración propia con SciMat.

La manera como se crean las vinculaciones temáticas (figura 3) al interior de los clústeres conceptuales permite realizar ciertas interpretaciones. En el primer clúster de palabras, las vinculaciones que tienen mayor peso son: *intercultural competence* con *global citizenship* (con un peso de 0,21); *global citizenship* con *global/intercultural citizenship* (0,26), y *global citizenship* con *teacher education* (0,29). Estas vinculaciones evidencian los focos recurrentes en el conjunto de los documentos, y se reconoce la asociación que existe entre la fundamentación de la enseñanza a través de la labor docente y la ciudadanía global.

En el segundo clúster, *Human*, las vinculaciones internas que le dan densidad son: *information processing* con *cooperation* (0,67), *internationality* con *cooperation* (0,5), e *internationality health education* (0,5). Este grupo tiene un considerable valor conceptual en tanto relaciona el desarrollo humano con el procesamiento de la información, la cooperación, y la internacionalización, como también con la

educación para la salud, cualidades que denotan énfasis en el desarrollo humano.

Ahora, en el clúster *Intercultural education* las relaciones conceptuales que le dan densidad son: *intercultural understanding* con *government policies and rational* (0,19), *intercultural understanding* con *identity* (0,14), y *students* con *critical analysis* (0,14). Es llamativo que la educación intercultural está asociada principalmente con el foco de entendimiento intercultural fundamentado en el desarrollo de políticas gubernamentales, y que la comprensión sobre lo intercultural se asocie con la identidad. La vinculación entre estudiantes y análisis crítico genera cuestionamientos sobre si la educación intercultural puede promover en los estudiantes un análisis crítico de las realidades sociales para lograr su transformación, o si sugiere la necesidad de un enfoque crítico para promover una educación intercultural; disyuntiva que se podría analizar en un análisis bibliográfico posterior.

Las tendencias investigativas sobre la ECM se centran en las preocupaciones sobre el desarrollo de la ciudadanía global (Hunter et al., 2006), entendida esta como la adquisición de habilidades y cualidades para la interacción multicultural (Starkey, 2007). Para ello, la labor educativa es fundamental. Los maestros son los principales promotores del pensamiento cosmopolita (Byram, 2008, 2013).

La formación en estas competencias interculturales requerirá de metodologías como la adquisición de habilidades comunicativas en otras lenguas (Orlando y Ferreira, 2014), y afrontar los desafíos que diversos grupos étnicos representan para la formación en dichas habilidades (Stavenhagen, 2008). La educación digital es instrumental para la formación de capacidades en el uso de herramientas y tecnologías para la formación del pensamiento cosmopolita (Sorensen et al., 2008), que requiere el fortalecimiento del aprendizaje de lenguas.

El desarrollo humano también hace parte de esta configuración relacional, con pocos estudios, pero con un alto impacto en los documentos analizados (Byram, 2008). A su vez, la promoción de los derechos humanos requiere metodologías especiales para afrontar el desafío de implicar la formación intercultural y el reconocimiento de las tradiciones y valores de cada grupo social (Stavenhagen, 2008). Este dominio está relacionado con estudios sobre el desarrollo sostenible, promoviendo líneas de acción metodológicas para su fundamentación (Hatipoglu et al., 2014)

Además, aborda cuestiones relacionadas con la alfabetización global en la interacción entre competencias lingüísticas, uso de herramientas digitales, formación para la enseñanza y un esquema adecuado para el uso de dichas herramientas (Yeh y Kessler, 2014). El surgimiento de nuevas ciudadanías motiva que la ciudad se proponga desde una nueva relacionalidad social ciudadana (Carneiro, 2013).

La educación intercultural es un tema en debate y en configuración. La escasa producción relacionada permite argumentar la necesidad de fundamentar este foco conceptual aunque los documentos relevantes perfilan algunos de sus desarrollos investigativos. Esta dimensión es entendida como una experiencia de vivencia multicultural desde la cual es posible formar en el pensamiento ciudadano mundial; por ello la biografía cultural y las narraciones de historias son recomendadas como herramientas útiles (Caruana, 2014)

La formación en el pensamiento ciudadano mundial también toma de la interculturalidad sus fuentes; por ello, la reflexión sobre los valores culturales puestos en equilibrio al tener experiencias multiculturales requiere

prácticas metodológicas adecuadas (Jackson, 2016; Song, 2013. Además, se proponen prácticas para superar el utopismo occidental, la reflexividad sobre el supuesto equilibrio entre razón y emociones, el planteamiento del sentido de la educación, entre otras, a fin de afrontar el reto del monoculturalismo plural (Tate, 2012).

Las metodologías de una educación intercultural también están vinculadas con el desarrollo sostenible, así como con la promoción de una ciudadanía comprometida con la solución de problemas (Morgan, 2006; Tilbury y Henderson, 2003).

Segundo rango temporal (2015-2020)

Los clústeres conceptuales que emergen en el segundo rango temporal son los siguientes (tablas 7-8).

Tabla 7. Información del rango 2015-2020

Clústeres	Centralidad	Rango de centralidad	Densidad	Rango de densidad
Leadership	72,56	1	35,65	1
Intercultural competence	61,16	0,75	21,24	0,75
Digital Education	38,91	0,5	10,52	0,5
Education system	32,52	0,25	4,43	0,25

Fuente: elaboración propia con SciMat.

Tabla 8. Detalle de relación de documentos, índice h y suma de citas

Clústeres	Documentos citados	Índice h	Promedio de citas	Suma de cita
Leadership	35	5	21	457
Intercultural competence	52	8	30,07	584
Digital education	8	2	9,45	357
Education system	5	2	7,43	98

Fuente: elaboración propia con SciMat.

En este segundo rango temporal, el clúster *Leadership* tiene una alta centralidad y una densidad de 35,65, y el clúster *Intercultural competence* es el segundo dominio conceptual. Llama la atención *Digital education*, que no tiene muchos documentos, pero estos logran un impacto positivo y participan de la red de coocurrencia con alto número de citaciones. El clúster *Education system* es el foco con más bajo impacto.

Los siguientes diagramas nos permiten visualizar la conformación relacional en este segundo rango temporal, en el cual emergen distintivamente otros focos conceptuales (figura 4).

Figura 4. Clústeres del segundo rango temporal (2015-2020).

Fuente: elaboración propia con SitMac.

En el clúster *Leadership*, los vínculos que construyen la densidad son: *cultural competence* y *government policies and rational* (con 0,33); *world citizenship* e *information processing* (0,33); e *internationality* y *government policies and rational* (0,5). Para desarrollar el liderazgo como parte de la ciudadanía global, esta recurre a la internacionalización, que se dinamiza por medio de las acciones políticas y gubernamentales. Este liderazgo también está muy asociado con el procesamiento de información. Por ello, la competencia intercultural está anclada a las decisiones públicas y a la gestión de los gobiernos.

En el segundo clúster, *Intercultural competence*, las vinculaciones de mayor densidad son: *globalization* con *culture* (0,18); *globalization* con *interdependence* (0,2); y *culture* con *interdependence* (0,22). Es significativo que en este clúster emerja la competencia intercultural como un factor de la interdependencia globalizada, sobre todo al relacionarla con la interdependencia como modo cultural. Esta asociación conceptual puede caracterizar los enfoques y perspectivas que dinamizan los estudios sobre la interculturalidad por su concepción como competencia.

En el clúster *Digital education*, los vínculos que tienen mayor densidad son: *digital education* con *ecological citizenship* (0,11)*; intercultural understanding* con *health education* (0,17)*;* y *cooperation con ecological citizenship* (0,27). La educación digital está vinculada con la cooperación como una interpelación sobre los asuntos ecológicos. Una segunda asociación es la relación entre comprensión/entendimiento intercultural y la educación para la salud, asociación de temas de investigación muy recurrente en el dinamismo de la educación digital. La ciudadanía ecológica se propone como una dinámica para la práctica de la educación digital y en ella el fortalecimiento de esta forma de ciudadanía expandida.

En el clúster *Education system*, los vínculos que le dan mayor densidad son: *macroculture* con *competences* (0,06); *world con education system* (0,08)*;* y *competences* con *education system* (0,08). Comparativamente, este es el más débil de los clústeres conformados en el segundo rango temporal. Sin embargo, puede caracterizar las vinculaciones que los autores crean en sus estudios sobre los sistemas educativos, donde el énfasis en las competencias para el desarrollo de un pensamiento macrocultural denota sus marcos interpretativos y descriptivos.

El clúster conceptual encabezado por *leadership* está relacionado con expectativas de formación en todos los niveles educativos. Estos estudios resaltan la preponderancia de la enseñanza de las segundas lenguas como instrumento de comunicación para abordar interculturalmente problemáticas transnacionales (Porto y Byram, 2015), y también los aspectos asociados con la vivencia experiencial como herramienta para la reconfiguración de los constructos personales sobre la interculturalidad (Holmes *et al.*, 2016); así, estos son modos adecuados para fundamentar el liderazgo educativo. Sin embargo, para que estos propósitos puedan llevarse a cabo son necesarias formulaciones sobre la relación que pueda darse en la formación intercultural y la conciencia global, y entre el aprendizaje de los idiomas y las habilidades digitales (Klein y Wikan, 2019; Orsini-Jones y Lee, 2018). Este liderazgo también está asociado con la formación en estrategias de planeación y organización, de tal forma que practicando prospectivas se facilite la visualización de escenarios posibles (Lianaki-Dedouli y Plouin, 2017), para seguir fundamentando la reflexividad filosófica en las relaciones interculturales y superar la insularidad y singularidad del pensamiento (Bai *et al.*, 2015).

Entre tanto, la *intercultural competence* está relacionada con una diversidad de enfoques y perspectivas. Los estudios recomiendan la práctica de una formación en idiomas que, en unidad con otras disciplinas, promueva el pensamiento para la ciudadanía mundial (Byram y Wagner, 2018), además de explorar las posibilidades de la fundamentación en dicho pensamiento a partir de las experiencias de los profesores como promotores (Campbell y Walta, 2015). En este foco también se plantean debates sobre la incorporación de la globalización en los sistemas educativos, sus efectos y cómo son abordados desde la interculturalidad (Hajisoteriou y Angelides, 2016), además de problemáticas relacionadas con las desigualdades sociales como base para la construcción de relaciones entre lo local y lo global (Sklad et al., 2016).

En el clúster sobre *digital education* se incluyen estudios que abordan la colaboración en línea como una estrategia para fortalecer procesos profesionales y lograr una interacción formativa al adquirir y reconstruir habilidades interculturales (Munoz-Escalona *et al.*, 2020). La relación entre habilidad digital y estrategias de comunicación favorece las asociaciones formativas que promueven el pensamiento intercultural. Es por ello que la oportunidad de crear contextos escolares ecológicos, basados en la interacción en línea para solucionar

problemas ambientales locales, fortalece la capacidad de poner en práctica las habilidades interculturales (Hernández-Martín e Iglesias-Rodríguez, 2017).

En cuanto el clúster de *education system*, priman los estudios que se enfocan en la problemática relación entre la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía. Estos estudios cuestionan los impactos que causa en las dinámicas escolares la inclusión de estos abordajes y perspectivas (O'Flaherty y Liddy, 2018). Además, se abordan cuestiones comunes en esta revisión, como la relación entre la promoción del aprendizaje de idiomas y la del aprendizaje intercultural, en tanto que un enfoque adecuadamente fundamentado posibilita dicha relación (O'Flaherty y Liddy, 2018); sin dejar de lado estudios críticos sobre las perspectivas puestas en marcha para la formación intercultural, de tal forma que abordajes analíticos puedan favorecer una adecuada experiencia en la formación hacia la promoción de la justicia social y la equidad (Hacker y Umpstead, 2020).

5. Discusiones y conclusiones

El desarrollo conceptual desplegado mediante la caracterización del campo de estudio de la ECM desde la dimensión intercultural ha permitido reconocer focos conceptuales representativos en las tendencias identificadas por medio de este análisis bibliométrico, e incluso transformaciones de estas. Desde este enfoque, la revisión realizada permite perfilar algunas ideas.

La literatura sobre la ECM es amplia y presenta crecimiento exponencial en los últimos años. Ello permite reconocer el impacto que está logrando este campo de estudio, tanto por la gestión de los organismos encargados de los procesos educativos, como en la fundamentación e internalización de la formación. Este crecimiento implica a su vez unas distinciones y tendencias. No es un campo homogéneo, existe diversidad de posturas (Aktas *et al.*, 2017; Andreotti, 2011; Harshman, 2018; Pashby *et al.*, 2020)Societies and Education 9 (3–4. Algunas posturas críticas, de orientación decolonial, formulan el necesario reconocimiento de las causas y consecuencias de las grandes desigualdades sociales y económicas abogando por el fortalecimiento de la justicia social y el compromiso solidario (Andreotti y Pashby, 2013; Goren y Yemini, 2016, 2017). Este tipo de posturas dejan en evidencia a otras intermedias e ingenuas frente al proceso de globalización, y advierten de prácticas analíticas que reflejan la injusta conformación de un sistema-mundo excluyente (Aguilar, 2018; Torres, 2015; Torres y Bosio, 2020).

A su vez, el conjunto de documentos analizado favorece el reconocimiento de ciertas diferencias conceptuales al momento de entender qué es lo intercultural. La distinción en las geografías del conocimiento puede ser un ejercicio descriptivo para diferenciar enfoques y posturas. En este sentido, es posible resaltar enfoques críticos como el desarrollado por Walsh (Muñoz, 2020; Walsh, 2009), que define lo intercultural como un proyecto ético-político de transformación del modelo de mundo moderno colonial.

La interculturalidad se revela como una característica esencial de la ECM (Mato, 2016; Muñoz, 2002; Muñoz, 2020; Santos Rego, 2017).

El ejercicio ciudadano es una práctica que desborda lo nacional hacia la transnacionalización, enmarcado en los derechos humanos (Aguilar y Velásquez, 2018; Boqué et al., 2014; Paiva y Silva, 2015).

En cuanto a los hallazgos de la modelación realizada, es posible caracterizar focos en las tendencias investigativas. En el primer rango temporal, los clústeres global citizenship, human e intercultural education permiten entender la relevancia que tiene para la ECM la formación

en el pensamiento global de la ciudadanía, fortalecido mediante la promoción del desarrollo humano y afianzado en la educación intercultural. Esta primera asociación temporal muestra la relación que existe entre los documentos, y así se comprende que la fundamentación de estos focos necesita la relación positiva entre prácticas formativas relevantes guiadas por un modelo pedagógico intercultural, y centradas en habilidades cosmopolitas sin caer en sesgos culturales. Para ello la labor de los maestros es clave. En este rango temporal quedan asuntos pendientes para profundizar, como la escasa investigación sobre modelos propios de la educación indígena como base para la ECM. Además, es necesario abordar los giros metodológicos en el tratamiento de la interculturalidad, por ejemplo con categorías como el cosmopolitismo.

En el segundo rango temporal, las relaciones dan lugar a cuestionar el hecho de que la literatura concibe el liderazgo como una condición para la internacionalización, al estar intrínsecamente asociado con las racionalidades de las políticas educativas. De igual manera, advierten sobre la preponderancia que tiene la formación en una segunda lengua como requisito para la práctica de la interculturalidad, sobre todo por la poca reflexividad ante la imposición de modelos culturales foráneos. También es cuestionable la conceptualización de la formación para la interculturalidad como una “competencia”, lo cual nos advierte sobre la perspectiva utilitarista y competitiva enmarcada en esquemas mercantilistas. El cambio nominal desvela parte de las transformaciones del giro curricular global (Goren et al., 2020) y los diversos agenciamientos que se reconocen en los estudios.

Quedan algunas cuestiones por profundizar, como la caracterización metodológica de una competencia intercultural que se distancia de la educación intercultural y la ciudadanía mundial; así como en el impacto que tiene la educación digital para el ejercicio de la ECM, considerando las asimetrías en cuanto al uso de dispositivos tecnológicos y capacidades de conexión adecuadas.

A partir de las líneas presentadas, es posible proponer una respuesta a la cuestión que orientó esta revisión. Las vinculaciones conceptuales identificadas en la modelación creada revelan focos diversos y cambiantes. En el giro curricular de la educación intercultural a competencia intercultural, se caracterizan las influencias de organismos multilaterales que privilegian la competitividad y la promoción del neoliberalismo. Frente a estos giros en los modelos de formación se considera necesario tener en cuenta perspectivas como la interculturalidad crítica (Mignolo, 2003; Pimmer, 2017; Walsh, 2009)

Un tema recurrente es la sobrevaloración de las experiencias de intercambio como promotoras de la interculturalidad. Tal visión hace cuestionar cómo estas interacciones de experiencias pueden ayudar a transformar modelos de pensamiento, de estructuras segregativas, o de condicionantes de exclusión sobre las minorías.

Otra cualidad recurrente es la valoración positiva de la educación digital como medio para la creación de espacios colaborativos con el propósito de solucionar problemas. Para lograr desarrollar una adecuada interacción en el escenario digital es necesaria la formación en ciertas habilidades. Por ello muchos estudios centran sus recomendaciones en fortalecer la formación digital para participar en grupos diversos y así favorecer la práctica de dinámicas interculturales. Este tipo de formulaciones instructivas causales resultan insatisfactorias puesto que sobredimensionan la interacción como un instrumento para lograr la interculturalidad, y no la consideran un medio para formular estrategias dialógicas entre lo local y lo planetario, enmarcadas en condiciones

multiepistémicas, y emprender acciones que transformen estructuras, que reviertan las exclusiones y .

Esto nos presenta el desafío de fundamentar una perspectiva crítica de la interculturalidad que favorezca la ampliación de los sentidos de las prácticas ciudadanas promoviendo una reorganización de los sistemas tradicionales de participación política que acoja las nuevas ciudadanías. La interculturalidad puede originar reconfiguraciones en los modelos de organización social donde la horizontalidad sea el eje de la construcción de los ámbitos de la vida en sociedad. Otro resultado de esta revisión es la identificación de tareas por desarrollar. El método empleado para la construcción de la base de datos favorece el uso de diversos repositorios de publicaciones sin importar la heterogeneidad de sus formatos. Es igualmente necesario crear otros modelos de comparación por otros rangos temporales, a fin de indagar si existen clústeres emergentes y qué características tienen. Así mismo, nos proponemos complementar esta revisión bibliométrica con un análisis conceptual en perspectiva bibliográfica.

6. Referencias bibliográficas

Aguilar, L. E. (2018). Three models of comparative analysis: Time, space, and education. *International Perspectives on Education and Society*, *34*, 105-116. https://doi.org/10.1108/S1479-367920180000034011

Aguilar, N. y Velásquez, A. M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos TT - Education for Global Citizenship in Colombia: Opportunities and Challenges. *Revista mexicana de investigación educativa*, *23*(78), 937-961. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300937&lang=es

Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. C. y Silova, I. (2017). Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*, *21*(1), 65-80. https://doi.org/10.1177/1028315316669815

Alonso, S., Cabrerizo, F. J., Herrera-Viedma, E. y Herrera, F. (2009). h-Index: A review focused in its variants, computation and standardization for different scientific fields. *Journal of Informetrics*, *3*(4), 273-289. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.joi.2009.04.001

Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversality in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, *9*(3-4), 381-397. https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323

Andreotti, V. de O. y Pashby, K. (2013). Digital Democracy and Global Citizenship Education: Mutually Compatible or Mutually Complicit? *Educational Forum*, *77*(4), 422-437. https://doi.org/10.1080/00131725.2013.822043

Bai, H., Eppert, C., Scott, C., Tait, S. y Nguyen, T. (2015). Towards Intercultural Philosophy of Education. *Studies in Philosophy and Education*, *34*(6), 635-649. https://doi.org/10.1007/s11217-014-9444-1

Boni, A. (2011). Educación para la Ciudadanía Global Significados y Prácticas para un Cosmopolitismo Transformador. *Revista española de educación comparada*, *17*(22), 65-86. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3646631

Boqué, M. C., Pañellas, M., Alguacil, M. y García, L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria TT - The culture of peace in education for citizenship and human rights in primary education textbooks. *Perfiles educativos*, *36*(146), 80-97. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400006&lang=es

Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. En *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Channel View Publications. https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84948990395&partnerID=40&md5=19a890e72ac641af0eb7ee1b62983470

Byram, M. (2013). Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *1*(3), 53-62. https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84923015968&partnerID=40&md5=a07bc380e0944b5d0c8ac7ad45f0969e

Byram, M. y Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreing Langueje Annals*, *51*(1), 140-151. https://doi.org/10.1111/flan.12319

Campbell, C. y Walta, C. (2015). Maximising intercultural learning in short term international placements: Findings associated with orientation programs, guided reflection and immersion. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(10), 1-15. https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n10.1

Carneiro, R. (2013). Living by learning, learning by living: The quest for meaning. *International Review of Education*, *59*(3), 353-372. https://doi.org/10.1007/s11159-013-9355-3

Caruana, V. (2014). Re-thinking global citizenship in higher education: From cosmopolitanism and international mobility to cosmopolitanisation, resilience and resilient thinking. *Higher Education Quarterly*, *68*(1), 85-104. https://doi.org/10.1111/hequ.12030

Cobo, M. J., López, A. G., Herrera, E. y Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the Fuzzy Sets Theory field. *Journal of Informetrics*, *5*(1), 146-166. https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.002

Cobo, M. J., López, A. G., Herrera, E. y Herrera, F. (2012). SciMAT: A new science mapping analysis software tool. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *63*(8), 1609-1630. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/asi.22688

Díaz, T. y Alfonso, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, *23*, 1-15.

Goren, H. y Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare*, *46*(5), 832-853. https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1111752

Goren, H. y Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, *82*, 170-183. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004

Goren, H., Yemini, M., Maxwell, C. y Blumenfeld, E. (2020). Terminological "Communities": A Conceptual Mapping of Scholarship Identified With Education's "Global Turn". *Review of Research in Education*, *44*(1), 36-63. https://doi.org/10.3102/0091732X20909161

Hacker, N. L. y Umpstead, R. R. (2020). Study Abroad Programs for Intercultural Competence, Equity Pedagogy, and Social Justice in US Educational Leadership Students: An Example from Ireland and Northern Ireland. *Springer Nature Switzerland*, *2*, 1021-1048.

Hajisoteriou, C. y Angelides, P. (2016). The globalisation of intercultural education: The politics of macro-micro integration. En *The Globalisation of Intercultural Education: The Politics of Macro-Micro Integration*. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52299-3

Harshman, J. (2018). Developing global citizenship through critical media literacy in the social studies. *Journal of Social Studies Research*, *42*(2), 107-117. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.001

Hatipoglu, B., Ertuna, B. y Sasidharan, V. (2014). A referential methodology for education on sustainable tourism development. *Sustainability (Switzerland)*, *6*(8), 5029-5048. https://doi.org/10.3390/su6085029

Hernández-Martín, A. e Iglesias-Rodríguez, A. (2017). Digital and Informational Competences as an Ecological Context for the Development of an Intercultural School. *TEEM 2017: Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 1-5. https://doi.org/https://doi.org/10.1145/3144826.3145414

Holmes, P., Bavieri, L., Ganassin, S. y Murphy, J. (2016). Interculturality and the study abroad experience: Students' learning from the IEREST materials. *Language and Intercultural Communication*, *16*(3), 452-469. https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168054

Hunter, B., White, G. P. y Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, *10*(3), 267-285. https://doi.org/10.1177/1028315306286930

Jackson, J. (2016). Global citizenship and intercultural engagement: Insights from an online course for international exchange students. *International Journal of Learning*, *23*(1), 15-26. https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/15-26

Klein, J. y Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, *79*, 93-100. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003

Lianaki-Dedouli, I.y Plouin, J. (2017). Bridging anticipation skills and intercultural competences as a means to reinforce the capacity of global citizens for learning to learn together. *Futures*, *94*, 45-58. https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.001

Mato, D. (2016). Indigenous People in Latin America: Movements and Universities. Achievements, Challenges, and Intercultural Conflicts. *Journal of Intercultural Studies*, *37*(3), 211-233. https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1163536

Mignolo, W. D. (2003). Historias locales / diseños globales. *Akal*, *Colonialidad*, *pensamiento fronterizo*, 456.

Moral-Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A. y Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *El Profesional de la Información*, *29*(1). https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.03

Morgan, A. (2006). Developing geographical wisdom: Postformal thinking about, and relating to, the world. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *15*(4), 336-352. https://doi.org/10.2167/irg199.0

Munoz-Escalona, P., de Crespo, Z. C., Marin, M. O. y Dunn, M. (2020). Collaborative online international learning: A way to develop students' engineering capabilities and awareness to become global citizens. *International Journal of Mechanical Engineering Education*. https://doi.org/10.1177/0306419020934100

Muñoz Cruz, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista electrónica de investigación educativa*, *4*(2), 1-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000200001&lang=es

Muñoz, M. V. (2020). Cultural diversity in schools: An ideal space for the construction of a critical and inclusive citizenship. *Journal for Critical Education Policy Studies*, *18*(2), 256-283. https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85090797945&partnerID=40&md5=a5a70d348b781ebd6ed712d1c1f2d62d

O'Flaherty, J. y Liddy, M. (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, *24*(7), 1031-1049. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484

Orlando, A. F. y Ferreira, A. de J. (2014). Awareness on ethnic and racial diversity in language teachers' initial and continuous teacher education/A sensibilizacao sobre a diversidade etnico-racial na formacao inicial e/ou continuada de professores de linguas. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, *36*, 207+.

Orsini-Jones, M. y Lee, F. (2018). Intercultural communicative competence for global citizenship: Identifying cyberpragmatic rules of engagement in telecollaboration. En *Intercultural Communicative Competence for Global Citizenship: Identifying cyberpragmatic rules of engagement in telecollaboration*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-58103-7

Paiva, V. y Silva, V. N. (2015). Facing negative reactions to sexuality education through a Multicultural Human Rights framework.

Reproductive Health Matters, *23*(46), 96-106. https://doi.org/10.1016/j.rhm.2015.11.015

Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, *9*(3-4), 427-442. https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605326

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, *56*(2), 144-164. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352

Pimmer, S. (2017). Gramsci y su lugar de enunciación : una crítica a la geopolítica del conocimiento de Walter Mignolo. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, *1*.

Porto, M.y Byram, M. (2015). A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in higher education. *Language, Culture and Curriculum*, *28*(3), 226-242. https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1087555

Rizvi, F. (2014). Encountering education in the global: The selected works of Fazal Rizvi. En *Encountering Education in the Global: The Selected Works of Fazal Rizvi*. https://doi.org/10.4324/9781315857114

Santos, M. A. (2017). Intercultural education and religious pluralism: Pedagogical proposals for dialogue. *Educación XX1*, *20*(1), 17-35. https://doi.org/10.5944/educXX1.12861

Sklad, M., Friedman, J., Park, E. y Oomen, B. (2016). 'Going Glocal': a qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education*, *72*(3), 323-340. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9959-6

Song, H. (2013). Deconstruction of cultural dominance in Korean EFL textbooks. *Intercultural Education*, *24*(4), 382-390. https://doi.org/10.1080/14675986.2013.809248

Starkey, H. (2007). Language education, identities and citizenship: Developing cosmopolitan perspectives. *Language and Intercultural Communication*, *7*(1), 56-71. https://doi.org/10.2167/laic197.0

Stavenhagen, R. (2008). Building intercultural citizenship through education: A human rights approach. *European Journal of Education*, *43*(2), 161-179. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00345.x

Tate, N. (2012). Challenges and pitfalls facing international education in a post-international world. *Journal of Research in International Education*, *11*(3), 205-217. https://doi.org/10.1177/1475240912461219

Tilbury, D. y Henderson, K. (2003). Education for Intercultural Understanding in Australian Schools: A Review of its Contribution to Education for a Sustainable Future. *Australian Journal of Environmental Education*, *19*(2), 81-95. https://doi.org/10.1017/S081406260000149X

Torres, C. A. (2015). Globalization, Education, and Citizenship: Solidarity Versus Markets? *American Educational Research Journal*, *39*(2), 363-378.

Torres, C. A. y Bosio, E. (2020). Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects*, *48*(3-4), 99-113. https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w

Upham, S. P. y Small, H. (2010). Emerging research fronts in science and technology: patterns of new knowledge development. *Scientometrics*, *83*(1), 15-38. https://doi.org/10.1007/s11192-009-0051-9

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

Yeh, E. y Kessler, G. (2014). Enhancing Linguistic and Intercultural Competencies through the Use of Social Network Sites and Google Earth. En S. K. (Ed. . J., Mbae, J. G. y Ngigi (Ed.), *Promoting Global Literacy Skills through Technology-Infused Teaching and Learning* (pp. 1-22). https://doi.org/http://doi:10.4018/978-1-4666-6347-3.ch001

Yemini, M., Goren, H. y Maxwell, C. (2018). Global Citizenship Education in the Era Of Mobility, Conflict and Globalisation. *British Journal of Educational Studies*, *66*(4), 423-432. https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1533103