



Marco de Competencia Global. Estudio PISA

Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible

PISA 2018



Programme for International Student Assessment



GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL



inee

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Marco de Competencia Global Estudio PISA

Preparar a nuestros jóvenes para un
mundo inclusivo y sostenible

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

*Marco de Competencia Global. Estudio PISA - Preparar a nuestros jóvenes
para un mundo inclusivo y sostenible*

*Título original: Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World - The OECD PISA Global Competence Framework
Este marco es producto del trabajo colaborativo entre los países que participan en PISA y la Secretaría de la OCDE,
bajo la dirección de Andreas Schleicher y Yuri Belfali. El marco lo desarrollaron Mario Piacentini, Martyn Barrett,
Veronica Boix Mansilla, Darla Deardorff y Hye-Won Lee.*

Traducción y maquetación realizadas por Silvia Montoya Gómez y Jorge Rodríguez Rodríguez
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

<https://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2018

NIPO línea: 030-18-110-9

NIPO lbd: 030-18-111-4

ISBN ibd: 978-84-369-5882-9



Índice

1. Introducción: la importancia de una evaluación internacional de la competencia global	5
¿Qué es la competencia global?	5
¿Pueden los centros educativos fomentar la competencia global?	5
¿Por qué necesitamos la competencia global?	6
¿Deberíamos evaluar la competencia global?	7
¿Cómo evaluamos la competencia global?	8
2. El concepto de competencia global y sus implicaciones para la educación	9
2.1. Las dimensiones de la competencia global	9
2.2. Los bloques fundamentales de la competencia global – conocimientos, habilidades, actitudes y valores ²	15
2.2.1. Conocimiento del mundo y de otras culturas	16
2.2.2. Habilidades para comprender el mundo y actuar	20
2.2.3. Actitudes de apertura, respeto por las personas de diferentes contextos culturales y conciencia global	24
2.2.4. Valoración de la diversidad y la dignidad humanas	25
3. La evaluación de la competencia global en PISA	30
3.1. La estrategia de evaluación	30
3.2. La prueba cognitiva en comprensión global	34
3.3. El cuestionario de contexto sobre cuestiones globales	55
4. Conclusiones	60
Referencias	63
Anexo A. Ejemplos ilustrativos de escenarios de la evaluación cognitiva de la comprensión global	73
1. ¿Está aumentando la temperatura global?	73
2. Un jugador con talento	75
3. Una canción en quechua	76



Anexo B. Descripción de temas posibles para los escenarios de la prueba cognitiva77

1. Cultura y relaciones interculturales77
2. Desarrollo socioeconómico e interdependencia79
3. Sostenibilidad medioambiental80
4. Instituciones, conflictos y derechos humanos81

Anexo C. Preguntas del cuestionario del alumno relacionadas con la competencia global85

Tablas

- Tabla 1. Tipos de procesos cognitivos por nivel en la prueba de competencia global de PISA 201840
- Tabla 2. Dominios y subdominios de contenido de los escenarios46
- Tabla 3. Dimensiones y niveles de dificultad de los escenarios49

Figuras

- Figura 1. Las dimensiones de la competencia global15
- Figura 2. El enfoque de PISA para evaluar la competencia global31
- Figura 3. Elementos de una unidad de competencia global característica de PISA 201833
- Figura 4. La relación entre la prueba cognitiva de comprensión global y las dimensiones de la competencia global39
- Figura 5. Temperatura global73
- Figura 6. Temperatura global74



1. Introducción: la importancia de una evaluación internacional de la competencia global

1. Los alumnos del siglo XXI viven en un mundo interconectado, diverso y en constante cambio. Las fuerzas emergentes económicas, digitales, culturales, demográficas y ambientales están moldeando las vidas de los jóvenes de todo el planeta, y aumentando sus encuentros interculturales en su día a día. Este ambiente complejo presenta una oportunidad y un desafío. Los jóvenes de hoy en día no solo deben aprender a participar en un mundo más interconectado, sino también apreciar y beneficiarse de las diferencias culturales. Desarrollar una perspectiva global e intercultural es un proceso —un proceso permanente— al que la educación puede dar forma (Barrett et al., 2014; Boix Mansilla y Jackson, 2011; Deardorff, 2009; UNESCO 2013, 2014b, 2016).

¿Qué es la competencia global?

2. La competencia global es un objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente. Los individuos competentes a escala mundial pueden examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo.

¿Pueden los centros escolares fomentar la competencia global?

3. Los centros escolares desempeñan un papel crucial a la hora de ayudar a los jóvenes a desarrollar la competencia global. Pueden proporcionar oportunidades a los jóvenes para examinar críticamente las evoluciones a escala mundial que resultan significativa para el mundo en general y para sus vidas. Pueden enseñar a los alumnos a utilizar información digital y plataformas de medios sociales de manera crítica, eficaz y responsable. Pueden fomentar la sensibilidad intercultural y el respeto permitiendo a los alumnos participar en experiencias que fomenten la apreciación de diversos pueblos, lenguas y culturas (Bennett, 1993; Sinicrope, Norris y Watanabe, 2007). Los centros se colocan también en una posición privilegiada para potenciar la capacidad de los jóvenes para comprender su lugar en la comunidad y en el mundo y mejorar su capacidad de emitir juicios y adoptar medidas (Hanvey, 1975).



¿Por qué necesitamos la competencia global?

Para vivir en armonía en las comunidades multiculturales

4. La educación para la competencia global puede fomentar la conciencia cultural y las interrelaciones respetuosas en sociedades cada vez más diversas. Desde el final de la Guerra Fría, los conflictos etnoculturales se han convertido en la fuente más común de violencia política en el mundo, y no dan muestras de remisión (Kymlicka, 1995; Sen, 2007; Brubacker y Laitin, 1998). Los numerosos episodios de violencia indiscriminada en nombre de una afiliación religiosa o étnica desafían la creencia de que las personas con diversas culturas son capaces de vivir en paz y en estrecha proximidad, aceptar las diferencias, encontrar soluciones comunes y resolver discrepancias. Con la gran afluencia de inmigrantes en numerosos países, las comunidades tienen que redefinir su identidad y cultura local. Las sociedades contemporáneas exigen formas complejas de pertenencia y ciudadanía en las que los individuos deben interactuar con regiones, personas e ideas distantes, al mismo tiempo que profundizan también en su comprensión de su entorno local y la diversidad dentro de sus propias comunidades. Los jóvenes pueden aprender a convivir como ciudadanos del mundo si aprecian las diferencias en las comunidades a las que pertenecen —la nación, la región, la ciudad, el barrio, el centro educativo— (Delors et al., 1996; UNESCO, 2014a). Para acabar con el racismo y la discriminación, la educación no puede ser la única responsable, pero sí puede enseñar a los jóvenes la importancia de cuestionar los prejuicios y estereotipos culturales.

Para prosperar en un mercado laboral cambiante

5. Educar para la competencia global puede aumentar la empleabilidad. La comunicación eficaz y el comportamiento adecuado dentro de diversos equipos son claves para el éxito en muchos puestos de trabajo y así continuarán, en incluso en mayor grado, a medida que la tecnología sigue facilitando a las personas su conexión en todo el mundo. Los empleadores buscan cada vez más atraer a alumnos que se adapten fácilmente y que sean capaces de aplicar y transferir sus habilidades y conocimientos a nuevos contextos. La disposición laboral en un mundo interconectado requiere que los jóvenes entiendan la compleja dinámica de la globalización, estén abiertos a personas de diferentes contextos culturales, generen confianza en diversos equipos y demuestren respeto por los demás (British Council, 2013).

Para utilizar plataformas multimedia con eficacia y responsabilidad

6. En las últimas dos décadas las transformaciones radicales en las tecnologías digitales han dado forma a la perspectiva de los jóvenes en el mundo, sus interacciones con los demás y su percepción de sí mismos. Las redes en línea y sociales, así como las tecnologías interactivas, están



dando lugar a nuevos tipos de aprendizaje donde los jóvenes ejercen un mayor control sobre qué y cómo aprenden. Al mismo tiempo, la vida digital de los jóvenes puede hacer que se desconecten de ellos mismos y del mundo e ignoren el impacto que sus acciones puedan tener sobre otros. Por otra parte, mientras que la tecnología ayuda a las personas a conectarse fácilmente alrededor del mundo, el comportamiento en línea indica que los jóvenes tienden a «portarse como un rebaño» (Zuckerman 2014), favoreciendo así las interacciones con un pequeño grupo de personas con las que tienen mucho en común. Además, el acceso a una cantidad ilimitada de información a menudo se asocia a una alfabetización mediática insuficiente, lo que significa que a los jóvenes se les engaña fácilmente con noticias partidistas, tendenciosas o falsas. En este contexto, cultivar la competencia global de los alumnos puede ayudarles a sacar partido de los espacios digitales, entender mejor el mundo en el que viven y expresar su opinión en línea de manera responsable.

Para apoyar los objetivos de desarrollo sostenible

7. Por último, educar para la competencia global puede ayudar a formar nuevas generaciones que se preocupan por cuestiones globales y por hacer frente a retos sociales, políticos, económicos y ambientales. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce el papel fundamental de la educación a la hora de alcanzar metas de sostenibilidad, instando a todos los países a «de aquí a 2030, garantizar 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 la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios» (Meta 4.7, Educación 2030, [Declaración de Incheon y Marco de Acción](#), página 21).

¿Deberíamos evaluar la competencia global?

8. Cada centro debería animar a sus alumnos a que trataran de dar sentido a las cuestiones más apremiantes que definen nuestros tiempos. Las altas exigencias dirigidas a los centros para ayudar a sus alumnos a hacer frente y triunfar en un entorno cada vez más interconectado solo pueden satisfacerse si los sistemas educativos definen nuevos objetivos de aprendizaje basados en un marco sólido y utilizan diferentes tipos de evaluación para reflejar la efectividad de sus iniciativas y prácticas docentes. En este contexto, la evaluación PISA de la competencia global tiene como objetivo proporcionar una visión integral de los esfuerzos de los sistemas educativos para crear ambientes de aprendizaje que inviten a los jóvenes a comprender el mundo más allá de su entorno inmediato, interactuar con otros con respeto hacia sus derechos y su dignidad, y tomar medidas hacia la construcción de comunidades sostenibles y prósperas. Un objetivo fundamental del presente trabajo es apoyar las decisiones basadas en hechos acerca de cómo mejorar los planes



de estudios, la enseñanza, la evaluación y las respuestas de los centros a la diversidad cultural con el fin de preparar a los jóvenes para convertirse en ciudadanos globales.

¿Cómo evaluamos la competencia global?

9. La evaluación de la competencia global en PISA 2018 se compone de dos partes: una prueba cognitiva y un cuestionario de contexto. La prueba cognitiva está diseñada para: suscitar capacidades de los alumnos que examinen con ojo crítico los problemas mundiales; reconocer influencias externas sobre perspectivas y visiones del mundo; aprender a comunicarse con otros en contextos interculturales; e identificar y comparar diversas líneas de acción para abordar cuestiones globales e interculturales.

10. En el cuestionario de contexto, los alumnos deberán informar en qué grado están familiarizados con cuestiones globales; cuál es el nivel de desarrollo de sus capacidades lingüísticas y comunicativas; hasta qué punto mantienen ciertas actitudes, como el respeto hacia las personas de diferentes contextos culturales; y qué oportunidades tienen en el centro escolar de desarrollar la competencia global. Las respuestas a los cuestionarios del centro y del profesor proporcionarán un cuadro comparativo acerca de cómo los sistemas educativos están integrando perspectivas globales, internacionales e interculturales en el currículo y en las actividades en el aula.

11. De manera conjunta, la evaluación cognitiva y el cuestionario de contexto abordan las siguientes cuestiones acerca de política educativa:

- ¿En qué medida los alumnos son capaces de examinar críticamente los temas contemporáneos de importancia local, global e intercultural?
- ¿En qué medida son los alumnos capaces de comprender y apreciar múltiples perspectivas culturales (incluyendo la suya propia) y gestionar las diferencias y conflictos?
- ¿Hasta qué punto están los alumnos preparados para interactuar respetuosamente más allá de las diferencias culturales?
- ¿En qué grado los alumnos se preocupan por el mundo y toman medidas para marcar una diferencia positiva en la vida de otras personas y proteger el medio ambiente?
- ¿Qué desigualdades hay en el acceso a la educación para la competencia global entre países y dentro de ellos?
- ¿Qué enfoques de educación multicultural, intercultural y global son utilizados con más frecuencia en los sistemas escolares alrededor del mundo?
- ¿Cómo se preparan los profesores para desarrollar la competencia global de los alumnos?



2. El concepto de competencia global y sus implicaciones en la educación

2.1. Las dimensiones de la competencia global

12. La educación para la competencia global se basa en las ideas de distintos modelos de educación global, como la educación intercultural, la educación para la ciudadanía global y la educación para la ciudadanía democrática (UNESCO 2014b, Consejo de Europa 2016a). A pesar de las diferencias en su enfoque y alcance (las diferencias culturales o la cultura democrática, en lugar de los derechos humanos o la sostenibilidad ambiental), estos modelos comparten un objetivo común para fomentar la comprensión del mundo por parte de los alumnos y capacitarlos para expresar sus puntos de vista y participar en la sociedad.

13. PISA contribuye con los modelos existentes proponiendo una nueva perspectiva sobre la definición y evaluación de la competencia global. Estos fundamentos conceptuales y directrices de evaluación ayudarán a los legisladores y de los centros escolares a crear recursos de aprendizaje y planes de estudios que abordan la competencia global como un objetivo de aprendizaje cognitivo, socio-emocional y cívico de carácter multifacético. También propiciarán la capacidad de los gobiernos de controlar el progreso y asegurar el apoyo sistemático y a largo plazo.

14. La «competencia» no es simplemente una habilidad específica, sino una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores aplicados con éxito a encuentros cara a cara, virtuales o mediados¹ con personas consideradas de contextos culturales distintos, y a experiencias de las personas relativas a problemas globales (es decir, situaciones que requieren que las personas reflexionen y se comprometan con los problemas globales que tienen implicaciones profundas para las generaciones actuales y futuras). Adquirir competencia global es un proceso permanente, no existe un punto concreto en el que un individuo llega a ser totalmente competente a escala global. PISA evaluará en qué etapa se encuentran los alumnos de 15 años en este proceso, así como si sus centros abordan eficazmente el desarrollo de la competencia global.

15. La evaluación de PISA 2018 utiliza la siguiente definición de competencia global:

La competencia global es la capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas, participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.

¹ «Mediados» en este contexto se refiere a encuentros que se producen a través de imágenes en los medios de comunicación (por ejemplo, en la televisión, en internet, en una película o un libro, en un periódico, etc.).



16. Esta definición describe cuatro dimensiones de competencia global que las personas necesitan aplicar con éxito en su vida cotidiana: 1) la capacidad para analizar problemas y situaciones de importancia local, global y cultural (p. ej. pobreza, interdependencia económica, migración, desigualdad, riesgos ambientales, conflictos, diferencias culturales y estereotipos); 2) la capacidad para comprender y apreciar perspectivas y visiones del mundo diferentes; 3) la capacidad de establecer interacciones positivas con personas de diferentes contextos nacionales, étnicos, religiosos, sociales o culturales, o de distinto sexo; y 4) la capacidad y disposición para adoptar medidas constructivas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo. Estas cuatro dimensiones son sumamente interdependientes y se superponen, lo que justifica el uso del término en singular «competencia global». Por ejemplo, los alumnos de dos contextos culturales diferentes que trabajan juntos para un proyecto escolar demuestran poseer competencia global cuando: llegan a conocerse mejor (analizan sus diferencias culturales); tratan de entender cómo cada uno percibe su papel en el proyecto y la perspectiva del otro (comprenden perspectivas); negocian malentendidos y comunican con claridad las expectativas y sentimientos (interactúan abiertamente, apropiadamente y con eficacia); y hacen un balance de lo que aprenden unos de otros para mejorar las relaciones sociales en su aula y en el centro (ley para el bienestar colectivo).

Definición de cultura

El término «cultura» es difícil de definir porque los grupos culturales siempre son internamente heterogéneos y están compuestos por personas que profesan una amplia variedad de creencias y prácticas. Además, las creencias y prácticas culturales básicas que se suelen asociar generalmente a cualquier grupo están cambiando constantemente y evolucionando a lo largo del tiempo. Sin embargo, se pueden establecer distinciones entre los aspectos materiales, sociales y subjetivos de la cultura, es decir, entre los artefactos materiales que utilizan normalmente los miembros de un grupo cultural (p. ej., las herramientas, los alimentos, la ropa, etc.), las instituciones sociales del grupo (p. ej., la lengua, las convenciones comunicativas, el folklore, la religión, etc.) y las creencias, valores, discursos y prácticas que los miembros del grupo suelen utilizar como marco de referencia para pensar y relacionarse con el mundo. La cultura representa una combinación de estos tres aspectos y consiste en una red de recursos materiales, sociales y subjetivos. El conjunto completo de recursos culturales se distribuye entre todo el grupo, pero cada miembro del grupo utiliza solo un subconjunto del conjunto completo de recursos culturales que está potencialmente disponible para ellos (Barrett et al., 2014; Consejo de Europa, 2016a).

Definir la cultura de esta manera significa que cualquier tipo de grupo social puede tener su propia cultura distintiva: grupos nacionales, étnicos, religiosos, lingüísticos, profesionales, generacionales, familiares, etc. La definición implica también que todos los individuos pertenecen a múltiples grupos y, por lo tanto, tienen múltiples afiliaciones culturales e identidades (p. ej., nacionales,



religiosas, lingüísticas, generacionales, familiares, etc.). Aunque todas las personas pertenecen a varias culturas, cada persona participa en una constelación diferente de culturas y la forma en que se relacionan con cualquier cultura depende, al menos en parte, de las perspectivas determinadas por otras culturas a las que también pertenecen. En otras palabras, las afiliaciones culturales se entrecruzan, y cada individuo tiene una posición cultural particular.

Las afiliaciones culturales de las personas son dinámicas y fluidas; lo que piensan que les define fluctúa culturalmente a medida que cada individuo se mueve de una situación a otra. Estas fluctuaciones dependen del grado en que un contexto social se centra en una identidad particular y en las necesidades, motivaciones, intereses y expectativas del individuo en dicha situación (Consejo de Europa, 2016a).

17. **Dimensión 1: Examinar cuestiones de importancia local, global y cultural.** Esta dimensión se refiere a las prácticas de personas globalmente competentes que consisten en la combinación efectiva de conocimiento sobre el mundo y razonamiento crítico cada vez que forman su propia opinión sobre un tema global. Las personas que adquieren un nivel elevado de desarrollo en esta dimensión utilizan habilidades de pensamiento de orden superior, tales como la selección y ponderación de pruebas adecuadas para razonar acerca de la evolución global. Los alumnos globalmente competentes pueden aprovechar y combinar los conocimientos disciplinares y maneras de pensamiento adquiridos en los centros para hacer preguntas, analizar datos y argumentos, explicar fenómenos y adoptar una posición relativa a una cuestión local, global o cultural (Boix Mansilla y Jackson, 2011).

El desarrollo en esta dimensión también requiere la alfabetización mediática, definida como la capacidad de acceder, analizar y evaluar críticamente los mensajes de los medios de comunicación, así como de crear nuevos contenidos multimedia (Buckingham 2007, Kellner y Share 2005). Las personas competentes a nivel mundial son usuarias eficaces y creadoras de soportes tradicionales y digitales.

Examinar cuestiones de importancia global: un ejemplo

En su clase de Historia, una alumna aprende sobre industrialización y crecimiento económico en los países en desarrollo, y cómo han influido en ellos las inversiones extranjeras. Descubre que muchas chicas de su edad trabajan en condiciones precarias en fábricas durante diez horas al día, en lugar de ir a la escuela. Su profesora anima a cada alumno a traer una prenda de ropa a clase, y mirar la etiqueta para ver dónde fue fabricada. La alumna se sorprende al darse cuenta de que la mayoría de su ropa se hizo en Bangladesh. La alumna se pregunta en qué condiciones



se hizo su ropa. Mira las páginas web de varias tiendas de marca para ver si los sitios web pueden darle información acerca de sus políticas y estándares de fabricación. Descubre que algunas marcas de ropa se preocupan más por los derechos humanos en sus fábricas que otras, y también descubre que algunas marcas de ropa tienen una larga historia de condiciones precarias en sus fábricas. La alumna lee diferentes artículos periodísticos sobre el tema y visiona un breve documental en YouTube. Debido a lo que descubre, comienza a comprar ropa de comercio justo y se convierte en defensora de la fabricación éticamente responsable.

18. **Dimensión 2: Comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas.** Esta dimensión pone de relieve que las personas competentes a nivel mundial están dispuestas y son capaces de considerar los problemas globales y las perspectivas y comportamientos de otras personas desde múltiples puntos de vista. A medida que los individuos adquieren conocimientos sobre las historias, valores, estilos de comunicación, creencias y prácticas de otras culturas, adquieren los métodos para reconocer que sus perspectivas y comportamientos se moldean gracias a influencias diversas, que no siempre son totalmente conscientes de dichas influencias y que otras personas tienen concepciones del mundo que son profundamente distintas de la suya (Hanvey, 1975).

19. El hecho de interactuar con diferentes perspectivas y visiones del mundo requiere que las personas examinen los orígenes y repercusiones de las perspectivas y visiones de los demás, así como de sus propias creencias. Esto a su vez implica un profundo respeto e interés por conocer quién es la otra persona, su concepto de realidad y sus emociones. Los individuos con esta competencia también justifican y aprecian las conexiones (p. ej., los derechos humanos fundamentales y las necesidades básicas, o las experiencias comunes) que les permitan superar las diferencias y crear un terreno común. Conservan su identidad cultural pero al mismo tiempo son conscientes de los valores y creencias culturales de las personas que están a su alrededor. Reconocer la postura o creencia de otra persona no significa necesariamente aceptar esa postura o creencia. Sin embargo, la capacidad de ver a través de «otro filtro cultural» proporciona oportunidades para profundizar y cuestionar las perspectivas propias de cada individuo y así tomar decisiones más maduras a la hora de tratar con los demás (Fennes y Hapgood, 1997).

Comprender las perspectivas y visiones del mundo: un ejemplo

Un alumno se da cuenta de que algunos miembros de su clase han dejado de comer a mediodía. Cuando investiga, le dicen que están participando en un ayuno religioso. El alumno tiene curiosidad e indaga más acerca de lo que esto implica: ¿durante cuánto tiempo ayunarán? ¿Cuándo pueden comer? ¿Qué pueden comer? ¿Cuál es el significado religioso del ayuno? El alumno



descubre que para sus compañeros de clase el ayuno es algo que hacen todos los años, junto con sus familias y la comunidad religiosa. También descubre que el ayuno es importante para sus compañeros de clase ya que para ellos es una forma de demostrar el control que tienen sobre sus cuerpos. El alumno reflexiona sobre este significado. Aunque él no ayuna, reconoce que los temas referentes a la comunidad, el sacrificio y la trascendencia material son comunes a muchas religiones, incluidos aquellos temas referentes a su propio patrimonio religioso. Reconoce que grupos distintos pueden atribuir el mismo significado a prácticas distintas. En consecuencia, pide a sus compañeros de clase si puede ayunar con ellos durante un día, como una manera de experimentar lo que significa el ayuno para ellos. Sus compañeros de clase aceptan con gusto y le invitan a unirse a sus familias para cenar por la noche y romper el ayuno juntos. Aunque el alumno no atribuye la misma importancia al ayuno, a través de esta experiencia entiende mejor las perspectivas de sus compañeros de clase y su respeto por la diversidad religiosa aumenta.

20. Dimensión 3: Participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas. Esta dimensión describe lo que los individuos competentes a nivel mundial son capaces de hacer cuando interactúan con personas de diferentes culturas. Entienden las normas culturales, estilos interactivos y grados de formalidad de los contextos interculturales y pueden adaptar de manera flexible su comportamiento y comunicación. Esta dimensión aborda el aprecio por el diálogo respetuoso, el deseo de entender al otro y los esfuerzos por incluir a grupos marginados. Hace hincapié en la capacidad de las personas para interactuar con otros más allá de las diferencias de forma abierta, adecuada y efectiva. Las interacciones abiertas implican relaciones en las que todos los participantes demuestran sensibilidad, curiosidad y voluntad de comprometerse con otros y con sus perspectivas. Con el adjetivo «adecuado» nos referimos a las interacciones que respetan las normas culturales esperadas de ambas partes. En la comunicación efectiva, todos los participantes son capaces de hacerse entender y entender a los demás (Barrett et al., 2014).

Interactuar de manera abierta, eficaz y adecuada más allá de las diferencias culturales: un ejemplo

Jo y Ai están colaborando en un proyecto escolar con un alumno de otro país, Mike. Los alumnos establecen un chat de vídeo en una plataforma web para proponer ideas, pero a la hora acordada para la reunión, no encuentran a Mike en línea. Cuando, unas horas más tarde, los alumnos logran conectarse a la plataforma web, Jo se queja de que el hecho de no presentarse a la primera reunión no es una buena manera de empezar y se enfada cuando no recibe explicación alguna por parte de Mike, que permanece en silencio al otro lado de la línea. En este punto, Ai demuestra su competencia global a medida que apacigua con éxito el conflicto. Ella sabe que el silencio es utilizado en algunas culturas como una estrategia para hacer frente a las agresiones



percibidas y no es necesariamente una admisión de culpabilidad o indiferencia. También es consciente de que algunas personas se abstienen de hablar directamente por temor a un desacuerdo que pueda herir los sentimientos de la otra persona y amenazar su relación. Así, Ai mantiene en suspenso su juicio sobre el comportamiento de Mike y le pregunta a Mike cortésmente por qué no pudieron encontrarlo en línea. Mike explica que esto es probablemente debido a un malentendido acerca de la hora de la reunión, ya que el país de Jo y de Ai cambió al horario de verano la noche anterior mientras que en su país no hubo cambio horario. Gracias a la intervención de Ai, los alumnos pudieron reírse de este pequeño incidente y empezar a trabajar en su proyecto de manera satisfactoria.

21. Dimensión 4: Actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.

Esta dimensión se centra en el papel de los jóvenes como miembros activos y responsables de la sociedad y se refiere a la preparación de los individuos para responder a una cuestión o situación local, global o intercultural determinada. Esta dimensión reconoce que los jóvenes tienen múltiples esferas de influencia que van desde lo personal y local hasta lo digital y global. Las personas competentes crean oportunidades para tomar medidas de manera informada y reflexiva y hacerse oír. Tomar medidas puede implicar defender a un compañero de clase cuya dignidad humana está en peligro, iniciar una campaña mediática global en el instituto, o difundir un punto de vista personal acerca de la crisis de refugiados en las redes sociales. Las personas competentes a nivel mundial se comprometen a mejorar las condiciones de vida en sus propias comunidades y también a construir un mundo más justo, pacífico, inclusivo y ambientalmente sostenible.

Adoptar medidas de bienestar y desarrollo sostenible: un ejemplo

Un grupo de alumnos decide iniciar una campaña de sensibilización ambiental acerca de las maneras en las que contribuye su centro a la gestión de los residuos y la contaminación a escala local y global. Con el apoyo de sus profesores, organizan una serie de charlas sobre cómo reducir el consumo de residuos y energía. También diseñan y distribuyen estratégicamente carteles de información que ayuden y guíen a los alumnos para tomar mejores decisiones en la compra de productos y la eliminación de residuos. Además, inician una colaboración con los representantes de los alumnos y los administradores escolares para introducir contenedores de reciclaje y estrategias de conservación de energía dentro de las instalaciones del instituto.

22. La figura 1 muestra cómo la competencia global se define como la combinación de las cuatro dimensiones (examinar cuestiones, comprender perspectivas, interactuar más allá de las diferencias culturales y actuar a favor de ciertas medidas), y cómo cada dimensión se basa en conocimientos específicos, habilidades, actitudes y valores.



Figura 1. Las dimensiones de la competencia global



2.2. Los bloques fundamentales de la competencia global – conocimientos, habilidades, actitudes y valores²

23. Las cuatro dimensiones de la competencia global son respaldadas por cuatro factores inseparables: **conocimientos, habilidades, actitudes y valores**. Por ejemplo, examinar una cuestión

² El análisis de conocimientos, actitudes, habilidades y valores en esta sección se basa en la conceptualización de estos componentes proporcionada por el Consejo de Europa (2016a) y que fue desarrollada a través de un extenso proceso. Comprendía la auditoría de 101 esquemas conceptuales existentes de carácter global, intercultural y cívico. Se identificaron los valores fundamentales, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión a lo largo de los esquemas, y se estableció un conjunto de criterios de identificación de los valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión. A continuación, se produjo un primer borrador del modelo resultante y los expertos académicos, profesionales de la educación y legisladores revisaron y aprobaron el modelo. Más tarde, fue perfeccionado y aprobado, teniendo en cuenta los comentarios de los expertos. Puede encontrarse más información sobre el proceso de desarrollo en el Consejo de Europa (2016a).



global (dimensión 1) requiere el *conocimiento* de una cuestión en particular, las *habilidades* para transformar este conocimiento en una comprensión más profunda y las *actitudes* y *valores* para reflexionar sobre el tema desde múltiples perspectivas culturales, teniendo en mente el interés de todas las partes.

24. La educación efectiva para la competencia global ofrece a los alumnos la oportunidad de movilizar y utilizar al mismo tiempo sus conocimientos, actitudes, habilidades y valores mientras se intercambian ideas sobre un tema global dentro y fuera del centro o se interactúa con personas de diferentes contextos culturales (por ejemplo, participar en un debate, cuestionar puntos de vista, pedir explicaciones o identificar direcciones para una exploración y acción más profunda).

25. Una comunidad escolar que desee fomentar la competencia global debería centrarse en objetivos de aprendizaje claros y manejables. Esto implica implicar a todos los educadores para reflexionar sobre los temas educativos que son importantes a nivel mundial, los tipos de habilidades que fomentan una comprensión más profunda del mundo y facilitan interacciones respetuosas en contextos multiculturales, y las actitudes y valores que potencian el aprendizaje autónomo e inspiran una acción responsable.

26. Esta sección ofrece una descripción general del conocimiento de los contenidos, actitudes, habilidades y valores que los individuos necesitan para ser competentes a nivel mundial. Los legisladores, los responsables de los centros y los profesores pueden referirse a esta sección a medida que definen estrategias para la enseñanza y evaluación de la competencia global. Sin embargo, esta descripción no pretende ser concluyente u omnicomprensiva (otras perspectivas sobre la competencia global podrían poner más énfasis en otras habilidades o actitudes importantes, como la definición de un problema o la autogestión emocional). La definición y orientación de actitudes y habilidades relevantes también deben adaptarse al contexto en el que opera el centro.

2.2.1. Conocimiento del mundo y de otras culturas

27. La competencia global está respaldada por el conocimiento de cuestiones globales que afectan a la vida de manera local y alrededor del mundo así como por el conocimiento intercultural, es decir, el conocimiento acerca de las similitudes, diferencias y relaciones entre culturas. Este conocimiento ayuda a las personas a cuestionarse falsa información y estereotipos sobre otros países y personas y, así, combatir la intolerancia y las representaciones del mundo demasiado simplificadas.

28. Los **problemas globales** son aquellos que afectan a todas las personas, independientemente de su nacionalidad o grupo social. Varían desde el comercio hasta la pobreza, los derechos



humanos, la geopolítica y el medio ambiente. Las cuestiones globales revelan cómo las distintas regiones del mundo se interconectan esclareciendo la diversidad y la similitud de sus experiencias (Boix Mansilla y Jackson, 2011). Por ejemplo, la contaminación en un lugar afecta a la capa de ozono en algún otro lugar; las inundaciones en superficies agrícolas no solo arruinan el medio ambiente local y la economía, sino que también afectan a los mercados mundiales y arrastran oleadas de migración. Las cuestiones globales también son problemas locales: son globales en su alcance pero las comunidades locales las experimentan de maneras muy diversas.

29. A medida que las cuestiones globales surgen cuando los intereses ecológicos y socio-económicos cruzan fronteras, las **cuestiones interculturales** (situaciones) surgen de la interacción de personas con contextos culturales diferentes. En esta interacción, las formas de pensar, creer, sentir y actuar de cada parte son interpretadas por la otra parte. Este proceso puede ser tranquilo si no hay diferencias extremas entre las culturas y los individuos están abiertos a conocer y aceptar aquellas diferencias. Pero las interacciones interculturales también pueden hacer frente a problemas de comunicación e incompreensión. En el peor de los casos, estos malentendidos degeneran en estereotipos negativos, discriminación y conflictos violentos.

30. Más que en otros dominios del conocimiento, la competencia global requiere la participación en temas polémicos. Los centros ofrecen un espacio seguro en el que los alumnos pueden explorar cuestiones mundiales complejas y polémicas que encuentran a través de los medios de comunicación y de sus propias experiencias.

31. La lista de cuestiones globales o interculturales relevantes que se puede introducir a los niños y jóvenes en los institutos es larga. Ha habido intentos recientes de sistematizar este complejo conjunto de cuestiones en una secuencia coherente de lecciones y materiales de aprendizaje en todos los niveles del currículo (IBO, 2012; OXFAM, 2015; Reimers, 2017). Un plan de estudios debe prestar atención a cuatro ámbitos de conocimiento: **cultura y relaciones interculturales; desarrollo socio-económico e interdependencia; sostenibilidad medioambiental; instituciones globales, conflictos y derechos humanos**. Enseñar estos cuatro ámbitos debería poner de manifiesto las diferencias de opiniones y perspectivas, poniendo en duda conceptos como la «verdad» y la «información». Por ejemplo, al examinar las desigualdades en el desarrollo económico en todo el mundo, el profesor puede explicar que hay diferentes interpretaciones de lo que significa e implica el desarrollo, e incitar a los alumnos a medir el desarrollo de acuerdo con diferentes indicadores.

32. El primer ámbito fundamental de conocimiento para la competencia global se refiere a las múltiples expresiones **de la cultura y las relaciones interculturales**, tales como idiomas, artes, conocimiento, tradiciones y normas. Adquirir conocimiento en este ámbito puede ayudar



a los jóvenes a ser más conscientes de su propia identidad cultural, a entender las diferencias y semejanzas entre y dentro de las culturas y a animarles a valorar la importancia de proteger las diferencias culturales y la diversidad. A medida que participan en actividades de aprendizaje sobre otras culturas y diferencias individuales, los alumnos comienzan a reconocer identidades múltiples y complejas y evitan categorizar a las personas mediante marcadores únicos de identidad (p. ej.: negro, blanco, mujer, pobre). Los alumnos pueden adquirir conocimientos en este ámbito a través de la reflexión sobre su propia identidad cultural y la de sus homólogos, del análisis de los estereotipos comunes hacia las personas de su comunidad, o mediante el estudio de casos ilustrativos de conflicto o de éxito en la integración entre grupos culturales.

33. El ámbito de **desarrollo socio-económico e interdependencia** se refiere al estudio de los patrones de desarrollo en diferentes regiones del mundo, con un enfoque en los enlaces e interdependencias entre sociedades y economías. Los alumnos analizan, en diferentes niveles de complejidad y de manera progresiva, las numerosas formas de globalización, como la migración internacional, la producción transnacional, las marcas mundiales y las tecnologías. Al hacer esto, los alumnos pueden empezar a comprender cómo los procesos locales, nacionales y globales conforman los patrones de desarrollo de los países y la desigualdad de oportunidades disponibles para los individuos.

34. Los alumnos necesitan una base sólida en temas medioambientales con el fin de promover y apoyar la sostenibilidad. Las actividades de aprendizaje en el ámbito de la **sostenibilidad medioambiental** ayudan a los alumnos a comprender los complejos sistemas y políticas que giran en torno a la demanda y el uso de los recursos naturales.

35. El cuarto ámbito de conocimiento de la competencia global se centra en las **instituciones** formales e informales que apoyan las relaciones pacíficas entre las personas y el respeto a los derechos humanos fundamentales. Los alumnos pueden aprender cómo se consolidaron instituciones globales como las Naciones Unidas, pueden reflexionar sobre la naturaleza controvertida de la gobernanza global en un mundo con relaciones de poder altamente desequilibradas, revisar causas y soluciones a conflictos actuales e históricos entre países, grupos étnicos o sociales, y examinar los espacios y oportunidades para los jóvenes de desempeñar un papel activo en la sociedad, asumir responsabilidad y ejercer sus derechos. Adquirir conocimientos profundos en este ámbito es fundamental para que la gente joven desarrolle valores como la paz, la no discriminación, la igualdad, la justicia, la no violencia, la tolerancia y el respeto.

Integración de las cuestiones globales e interculturales en el plan de estudios

La investigación en educación global tiende a centrarse en estudios sociales y clases de lengua extranjera, a menudo en los niveles de grado superior (Gaudelli, 2006; Karamon y Tochon, 2007;



Merryfield, 2008; Myers, 2006; Rapoport, 2010; Suarez, 2003). Sin embargo, los problemas locales, globales e interculturales que los alumnos deben conocer para asumir la responsabilidad y tomar medidas al respecto trascienden los niveles de educación y las disciplinas académicas (Gaudelli, 2003; O'Connor y Zeichner, 2011). Para que la educación global pase desde la abstracción a la acción, muchas personas son partidarias de integrar temas y problemas globales en asignaturas ya existentes (Klein, 2013; UNESCO, 2014). En la práctica, varios países están llevando a cabo un enfoque dual en el que el conocimiento de los contenidos relacionado con la competencia global está integrado en el plan de estudios vigente y también se imparte en asignaturas o cursos específicos (p. ej., educación en derechos humanos). Los alumnos pueden llegar a entender cuestiones locales, globales e interculturales en todas las edades, comenzando en la niñez, cuando estos temas se presentan en formas apropiadas para el desarrollo (Boix Mansilla y Jackson, 2011; UNESCO, 2015).

La forma en que un profesor elabora un tema en el currículo puede determinar de manera significativa su contribución a la competencia global. Cuando se elabora un tema que se va a explorar con los alumnos, los profesores pueden considerar las maneras en las que este tema aborda la dinámica local y global, y cómo puede permitir a los alumnos entender amplios patrones globales así como el impacto en su entorno local. Por ejemplo, un profesor de matemáticas podría invitar a los alumnos a decidir si son las funciones lineales o las exponenciales las que se ajustan mejor a los datos de crecimiento de la población mundial, o un profesor de música puede explorar cómo el hip-hop de hoy en día se expresa de manera diferente alrededor del mundo.

Para evitar el riesgo de que la educación global se convierta en un plan de estudios de cajón de sastre donde todo cabe, los profesores deben tener ideas claras acerca de los temas globales e interculturales sobre los que quieren que los alumnos reflexionen. Los profesores necesitan investigar temas de manera colaborativa y planificar cuidadosamente el plan de estudios, dando a los alumnos múltiples oportunidades para aprender acerca de un conjunto básico de problemas cuya complejidad aumenta a lo largo de su educación (Gaudelli, 2006). Las comunidades de aprendizaje profesional pueden ser muy eficaces a la hora de implicar a todos los profesores y facilitar la colaboración y el aprendizaje entre homólogos. Por ejemplo, Lee et al. (2017) muestran que un grupo de profesores en Tailandia con una gran motivación asistieron a un curso de formación en competencia global promovido por el Ministerio de Educación y después crearon comunidades de aprendizaje profesional en su centro educativo para animar a otros profesores, ayudarles a integrar temas globales e interculturales en sus cursos y promover proyectos a nivel escolar (Lee et al. 2017).



Enseñar acerca de culturas minoritarias en diferentes asignaturas requiere un contenido preciso y una visión completa de grupos y experiencias étnica y racialmente diversos. Los planes de estudios deben promover la integración de conocimientos de otras personas, lugares y perspectivas en el funcionamiento cotidiano de las aulas durante todo el año (UNESCO, 2014b), en lugar de utilizar un «enfoque turístico» que da a los alumnos una visión superficial de la vida en diferentes países cada cierto tiempo.

Los libros de texto y otros materiales instruccionales también pueden distorsionar las diferencias culturales y étnicas (Gay, 2015). Los profesores y sus alumnos deben así analizar con espíritu crítico su libro de texto y recursos didácticos y compensar las deficiencias cuando sea necesario.

El hecho de conectar los temas globales e interculturales con la realidad, los contextos y las necesidades del grupo de aprendizaje constituye un enfoque metodológico eficaz para que dichos temas resulten atractivos para los adolescentes (Centro Norte-Sur del Consejo de Europa, 2012). Las personas aprenden mejor y se involucran más cuando el contenido se relaciona con ellos, y cuando ven los paralelismos entre muchos asuntos globales y su entorno inmediato. Por ejemplo, los alumnos pueden tomar conciencia de los riesgos relacionados con el cambio climático mediante el estudio que los efectos de fenómenos naturales (huracanes, inundaciones) tienen en su propia comunidad. Sacar provecho de la experiencia local y la experiencia de los jóvenes de manera culturalmente sensible es especialmente relevante a la hora de enseñar a los jóvenes menos privilegiados o inmigrantes (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova, 2008).

2.2.2. Habilidades para comprender el mundo y actuar

36. La competencia global se basa también en «habilidades» específicas cognitivas, comunicativas y socio-emocionales. Las habilidades se definen como la capacidad para llevar a cabo un patrón complejo y bien organizado de pensamiento (en el caso de una habilidad cognitiva) o de comportamiento (en el caso de una habilidad conductual) para lograr un objetivo particular. La competencia global requiere muchas destrezas, incluyendo **el análisis de la información, la habilidad comunicativa en contextos interculturales, la toma de perspectiva, la capacidad de resolver conflictos y la capacidad de adaptación.**

37. Los alumnos globalmente competentes son capaces de **analizar la información** de diferentes fuentes, es decir, los libros de textos, los compañeros, los adultos influyentes, y los medios de comunicación tradicionales y digitales. Pueden identificar de manera autónoma sus necesidades informativas y seleccionar fuentes deliberadamente en base a su relevancia y fiabilidad. Utilizan un enfoque lógico, sistemático y secuencial para examinar la información en un texto o cualquier otro



medio de comunicación, analizando las conexiones y discrepancias. Pueden evaluar el valor, validez y fiabilidad de cualquier material en función de su consistencia interna, y de su consistencia con los hechos probados y con la experiencia y conocimiento de cada uno. Los alumnos competentes cuestionan y reflexionan sobre los motivos, propósitos y puntos de vista del autor de referencia, las técnicas utilizadas para atraer la atención, el uso de imagen, sonido y lenguaje para transmitir significado y la gama de interpretaciones diversas que son probables para diferentes individuos.

38. Los alumnos competentes son capaces de **comunicarse efectiva y respetuosamente** con personas que parecen tener contextos culturales diferentes. La comunicación efectiva requiere una capacidad de expresarse claramente, con confianza y sin ira, incluso cuando se expresa un desacuerdo fundamental. La comunicación respetuosa requiere comprender las expectativas y perspectivas de destinatarios diversos y aplicar ese conocimiento para satisfacer las necesidades de dichos destinatarios. Los comunicadores respetuosos también verifican y aclaran los significados de palabras y frases cuando participan en un diálogo intercultural. Hablar más de un idioma es una ventaja clara para una comunicación intercultural eficaz. La comunicación fluida en contextos interculturales se ve también facilitada por la escucha activa —esto implica buscar no solo lo que se dice sino también cómo se dice, mediante el uso de la voz, acompañada del lenguaje corporal. Los alumnos competentes son oradores brillantes que pueden utilizar su lenguaje corporal y su voz de manera eficaz cuando discuten y debaten temas globales, expresan y justifican una opinión personal y convencen a otros para seguir una línea de acción determinada.

39. La **toma de perspectiva** se refiere a las habilidades cognitivas y sociales que los individuos necesitan para comprender cómo piensan y sienten otras personas. Es la capacidad de identificar y asumir puntos de vista a menudo conflictivos, ponerse en el lugar de otra persona. La toma de perspectiva no supone únicamente imaginar el punto de vista de otra persona, sino que también implica comprender cómo diferentes perspectivas se relacionan entre ellas. Comprender las perspectivas de otras personas facilita interpretaciones más maduras y tolerantes de las diferencias entre los grupos.

40. Los alumnos competentes abordan conflictos de manera constructiva, reconociendo que el conflicto es un proceso que debería ser gestionado en lugar de tratar de negarlo. Participar activamente en la **gestión y resolución de conflictos** requiere escuchar y buscar soluciones comunes. Las maneras posibles de abordar el conflicto incluyen: analizar cuestiones, necesidades e intereses fundamentales (p. ej., poder, reconocimiento de méritos, división del trabajo, equidad); identificar los orígenes del conflicto y las perspectivas de aquellos involucrados en el conflicto, reconociendo así que las partes pueden tener distinto estatus o poder; identificar las áreas de acuerdo y desacuerdo; replantear el conflicto; gestionar y regular las emociones, interpretando los cambios en las emociones y motivación subyacentes de uno mismo y de los demás y lidiando con el estrés, la ansiedad



y la inseguridad, tanto en uno mismo como en los demás; y priorizar las necesidades y objetivos, decidiendo acerca de posibles compromisos y circunstancias en las que se pueden conseguir (Rychen y Salganik, 2003). Sin embargo, los enfoques para la gestión y resolución de conflictos pueden variar debido a las expectativas sociales, así que no todos se adhieren a los pasos descritos aquí.

41. La **adaptabilidad** se refiere a la capacidad de adaptación del pensamiento y comportamiento de una persona al entorno cultural predominante, o a nuevas situaciones y contextos que podrían presentar nuevas exigencias o desafíos. Las personas que adquieren esta habilidad son capaces de controlar los sentimientos de «choque cultural», como la frustración, el estrés y la enajenación en situaciones ambiguas originadas debido a un nuevo entorno. Los discentes con capacidad de adaptación pueden desarrollar relaciones interpersonales duraderas con personas de otras culturas más fácilmente y permanecen resilientes en circunstancias cambiantes.

Pedagogías para la promoción de la competencia global

Diversas pedagogías centradas en el alumno pueden ayudar a los alumnos a desarrollar el pensamiento crítico con respecto a cuestiones globales, comunicación respetuosa, capacidad de gestión de conflictos, toma de perspectiva y adaptabilidad.

*El **trabajo en proyectos cooperativos** puede mejorar las habilidades de razonamiento y colaborativas. Implica tareas sobre temas específicos para diversos niveles y edades, en las que los objetivos y contenidos se negocian entre todos los participantes, y los estudiantes pueden crear sus propios materiales de aprendizaje que presentan y evalúan juntos. Para cooperar con eficacia, necesitan sentirse seguros y cómodos, y la tarea y sus objetivos se deben establecer de manera clara para ellos. Quienes participan en tareas cooperativas pronto se percatan de que, para ser eficaces, necesitan ser respetuosos, atentos, honestos y empáticos (Barrett et al., 2014). El trabajo en proyectos puede, en efecto, conectar a los alumnos dentro y fuera de las fronteras. Por ejemplo, Global Cities ha creado un programa de intercambio digital (Global Scholar) a través del cual alumnos de 26 países reciben la oportunidad de trabajar en aulas virtuales en todo el mundo (Global Cities, 2017).*

*Los alumnos pueden expresar sus diferencias, prejuicios y creencias determinadas culturalmente a través de **debates organizados** en el aula. Para estimular el debate, un profesor suele utilizar un vídeo, imagen o texto que invite a la reflexión (Costa y Kallick, 2013). Los alumnos pueden, entonces, presentar pruebas justificativas, comentar y expresar sus distintos puntos de vista. El debate en clase es, por naturaleza, un esfuerzo interactivo, y el diálogo reflexivo propicia la*



escucha proactiva y la respuesta a las ideas expresadas por los compañeros. Mediante el intercambio de opiniones en el aula, los alumnos aprenden que no siempre hay una sola respuesta correcta para ser memorizada y presentada ante un problema determinado; aprenden a entender las razones por las que otros tienen opiniones diferentes y son capaces de reflexionar sobre los orígenes de sus propias creencias.

*Los **debates estructurados** constituyen un formato específico en clase que se utiliza cada vez más en la enseñanza secundaria y superior como una forma para sensibilizar a los alumnos sobre temas globales e interculturales y para hacerles practicar sus habilidades comunicativas y argumentativas (para consultar recursos acerca de debates en la enseñanza escolar, véase la plataforma web «idebate.org» y Schuster y Meany, 2005). En este formato, los alumnos reciben instrucciones para unirse a un equipo ya sea para apoyar u oponerse a un punto de vista polémico —por ejemplo, «internet debería censurarse» o «ser sede de los Juegos Olímpicos es una buena inversión»—. A menudo les resulta útil articular puntos de vista que discrepen de sus propias opiniones.*

*El **aprendizaje a través del servicio** es otra herramienta que puede ayudar a los alumnos a desarrollar múltiples habilidades globales a través de la experiencia del mundo real. Esto requiere que los alumnos participen en actividades organizadas que se basen en lo que se ha aprendido en el aula y que beneficien a sus comunidades. Después de las actividades, se exige a los alumnos que reflexionen críticamente sobre su experiencia de servicio para entender más claramente el contenido del curso y mejorar su conciencia acerca del papel que tienen en la sociedad con respecto a las cuestiones cívicas, sociales, económicas y políticas (Bringle y Clayton, 2012). El aprendizaje a través del servicio está fuertemente ligado al plan de estudios y se diferencia de otros tipos de experiencias educativas en la comunidad y a través del voluntariado. Mediante el aprendizaje a través del servicio, los alumnos no solo «sirven para aprender», lo que se denomina aprendizaje aplicado, sino que también «aprenden a servir» (Bringle et al., 2016).*

El planteamiento «Story Circle» se ha utilizado en numerosas aulas alrededor del mundo para dejar que los alumnos practiquen habilidades interculturales fundamentales, como el respeto, la conciencia cultural y la empatía (Deardorff, próximamente). Los alumnos, en grupos de 5-6, se turnan para compartir una historia de 3 minutos a partir de su propia experiencia basándose en indicaciones específicas tales como «Háblanos de tu primera experiencia en la que encontraste a alguien que era diferente a ti.» Después de que todos los alumnos del grupo hayan compartido sus historias personales, los alumnos se turnan para compartir brevemente el punto más memorable de cada historia en una actividad de «flashback». Otros tipos de participación intercultural implican simulaciones, entrevistas, juegos de rol y juegos en línea (para ejemplos



de actividades específicas para utilizar en el aula, véase Anna Lindh Foundation, 2017; Berardo y Deardorff, 2012; Consejo de Europa, 2015; Fantini, 1997; Seelye, 1996; Storti, 2017; Stringer y Cassidy, 2009).

2.2.3. Actitudes de apertura, respeto por los individuos de diferentes contextos culturales y conciencia global

42. La competencia global encarna disposiciones o actitudes fundamentales. Las actitudes se refieren a la mentalidad que un individuo adopta hacia una persona, un grupo, una institución, un tema, una conducta o un símbolo. Esta mentalidad integra creencias, evaluaciones, sentimientos y tendencias a comportarse de una manera concreta. El comportamiento competente a nivel mundial requiere una actitud de **apertura** hacia personas de otros contextos culturales, una actitud de **respeto** por las diferencias culturales y una actitud de **mentalidad global** (es decir, que las personas son ciudadanas del mundo con compromisos y obligaciones para con el planeta y con los demás, independientemente de sus contextos culturales o nacionales particulares). Tales actitudes pueden fomentar explícitamente, a través de la enseñanza participativa y centrada en el alumno, así como implícitamente, a través de un plan de estudios caracterizado por prácticas justas y un clima escolar acogedor para todos los alumnos.

43. La **apertura hacia personas de otros contextos culturales** implica sensibilidad, curiosidad y disposición para relacionarse con otras personas y otras perspectivas sobre el mundo (Byram, 2008; Consejo de Europa, 2016a). Requiere una disposición activa para buscar y aprovechar las oportunidades para interactuar con personas de otros contextos culturales, descubrir y aprender acerca de sus perspectivas culturales y cómo interpretar los fenómenos conocidos y desconocidos, y conocer sus convenciones lingüísticas y conductuales. Otra característica importante de los discentes con una mente abierta es su voluntad de suspender sus propios valores, creencias y comportamientos culturales a la hora de interactuar con los demás y no asumir que sus propios valores, creencias y comportamientos son los únicos correctos. La actitud de apertura hacia la alteridad cultural necesita ir más allá del mero hecho de estar interesado en recoger experiencias «exóticas» únicamente para el disfrute o beneficio personal. Por el contrario, la apertura intercultural se demuestra a través de una disposición a participar, cooperar e interactuar con aquellos que parecen tener afiliaciones culturales que difieren de la propia, en igualdad de condiciones.

44. El **respeto** consiste en la consideración y aprecio positivos por alguien o algo, teniendo en cuenta que tienen un valor intrínseco. En este contexto, el respeto supone la dignidad de todos los seres humanos así como su derecho inalienable a elegir sus propias afiliaciones, creencias,



opiniones o prácticas. Ser respetuoso con las diferencias culturales no requiere minimizar o ignorar las diferencias significativas y profundas que puedan existir entre uno mismo y los demás, y tampoco es necesario estar de acuerdo, adoptar o convertirse a las creencias de los demás. El respeto a los demás también tiene ciertos límites que son establecidos por el principio de la dignidad humana. Por ejemplo, el respeto no debería concederse a los contenidos de creencias y opiniones o a los estilos de vida y prácticas que socaven o atenten contra la dignidad de los demás (Consejo de Europa, 2016a).

45. El concepto de respeto debe distinguirse del concepto de tolerancia. La tolerancia puede, en algunos contextos, significar meramente el hecho de sobrellevar las diferencias. El respeto es un concepto menos ambiguo y más positivo. Se basa en el reconocimiento de la dignidad, los derechos y las libertades de los demás en una relación de igualdad.

46. La **mentalidad global** se define como «una visión del mundo en la que la persona se siente conectada a la comunidad mundial y siente un sentido de responsabilidad con respecto a sus miembros» (Hett, citado en Hansen, 2010). Una persona con mentalidad internacional tiene inquietudes hacia otras personas en otras partes del mundo, así como sentimientos de responsabilidad moral para tratar de mejorar las condiciones de los demás independientemente de la distancia y las diferencias culturales. Los individuos con mentalidad internacional se preocupan por las futuras generaciones y, así, actúan para preservar la integridad ambiental del planeta. Los individuos con mentalidad internacional tienen una mayor capacidad de representación y actuación y poseen una conciencia crítica del hecho de que otras personas tengan una visión diferente de lo que necesita la humanidad, y están abiertos a reflexionar y cambiar su visión a medida que aprenden acerca de estas diferentes perspectivas. En lugar de creer que se pueden eliminar todas las diferencias, las personas con mentalidad internacional se esfuerzan para crear espacio para las diversas maneras de vivir con dignidad.

2.2.4. Valoración de la diversidad y la dignidad humana

47. Los valores van más allá de las actitudes: trascienden objetos o situaciones específicas. Son creencias más generales sobre los objetivos deseables que los individuos buscan en la vida, y reflejan modos de conducta o estados que un individuo encuentra preferibles al resto de alternativas. En este sentido, los valores sirven como normas y criterios que la gente usa tanto consciente como inconscientemente en sus juicios. Tienen una calidad normativa prescriptiva acerca de lo que se debería hacer o pensar en diferentes situaciones. Los valores, por lo tanto, motivan ciertos comportamientos y actitudes. Por ejemplo, las personas para las que la independencia es un valor importante reaccionan si su independencia se ve amenazada, sienten desesperación cuando son incapaces de protegerla y son felices cuando pueden disfrutarla (Schwartz, 2012).

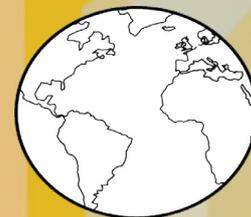


48. **Valorar la dignidad humana y la diversidad cultural** contribuye a la competencia global porque ambos factores constituyen filtros críticos a través de los cuales los individuos procesan la información acerca de otras culturas y deciden cómo interactuar con los demás y con el mundo. Las personas que cultivan estos valores son más conscientes de sí mismas y de su entorno y están fuertemente motivadas a luchar contra la exclusión, la ignorancia, la violencia, la opresión y la guerra.

49. La educación tiene una profunda influencia en los valores de los individuos. Durante su período escolar, los jóvenes ciudadanos forman patrones mentales, creencias y principios que permanecerán con ellos durante toda su vida. Por esta razón resulta tan importante reflexionar sobre el tipo de educación que mejor «cultiva la humanidad» (Nussbaum, 1997). Una educación que fomenta la valoración de la dignidad, los derechos humanos y la diversidad enfatiza aspectos comunes compartidos que unen a personas de todo el mundo, en lugar de las cuestiones que los dividen; proporciona experiencias de aprendizaje para que los alumnos vean el mundo desde muchas perspectivas diferentes, de manera que se les permita examinar sus propios pensamientos y creencias, y las normas y tradiciones de su sociedad; anima a las personas a comprender el significado del sufrimiento de otra persona; y hace hincapié en la importancia del razonamiento, el argumento cuidado, el análisis lógico, la autocrítica, la búsqueda de la verdad y la objetividad.

50. Mientras que la mayoría de las personas estaría de acuerdo en que la educación debería ayudar a los alumnos a convertirse en seres humanos que cuidan y respetan a los demás (Delors et al., 1996), decidir qué valores deben promover los sistemas educativos en todo el mundo está sujeto a debate. No es fácil identificar un conjunto básico de derechos que son universalmente válidos y se interpretan de la misma manera en todas partes y en toda circunstancia, a medida que la ética y las instituciones sociales varían según las culturas y contextos históricos (Donnelly, 2007).

51. El Artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos describe los elementos constitutivos de un núcleo mínimo de derechos que pueden guiar la educación alrededor del mundo: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros». El artículo define dos fundamentos básicos de la dignidad humana: el primero es que cada ser humano posee un valor intrínseco, simplemente por ser humano; el segundo es que este valor intrínseco debe ser reconocido y respetado por los demás, y ciertas formas de tratamiento son incompatibles con el respeto a este valor intrínseco. Los individuos tienen la clara obligación moral de tratar a los demás de maneras que están condicionadas por ciertos límites inviolables. La aceptación de este valor a menudo implica ayudar a los demás a proteger lo que es más importante para ellos en la vida.



52. El concepto de respetar el derecho fundamental de la dignidad humana a menudo se asocia con la protección frente a la discriminación. Andrew Clapham (2006) ha sugerido que valorar la igualdad de los derechos fundamentales y la dignidad tiene cuatro aspectos: (1) la prohibición de todo tipo de trato inhumano, humillación o degradación de una persona hacia otra; (2) la garantía de la posibilidad de elección individual y las condiciones para la realización personal de cada individuo, la autonomía o la auto-realización; (3) el reconocimiento de que la protección de la identidad y la cultura de grupo puede ser esencial para la protección de la dignidad personal; y (4) la creación de las condiciones necesarias para que cada persona tenga sus necesidades esenciales satisfechas (Clapham, 2006). Martha Nussbaum ha argumentado que una sociedad mínimamente justa tiene que esforzarse por fomentar y apoyar un conjunto básico de «capacidades» básicas, definidas como oportunidades de elección y acción (p. ej., la protección frente a agresiones violentas, la capacidad de imaginar, pensar y razonar, la capacidad de amar, sufrir, experimentar nostalgia, gratitud e ira justificada, etc.). Las personas de diferentes tradiciones, con muchos conceptos diferentes de «bondad», pueden acordar estas capacidades fundamentales como la base necesaria para la consecución de una vida digna (Nussbaum, 1997).

53. Existe una cuestión controvertida relacionada con las raíces occidentales del concepto de dignidad humana y con la dominación occidental en el debate y las definiciones de los derechos humanos. Sin embargo, pueden encontrarse profundas reflexiones sobre la dignidad humana en varios países y culturas diferentes. Por ejemplo, el concepto africano indígena de Ubuntu tiene una fuerte conexión con la conceptualización de la dignidad humana en la filosofía occidental. Ubuntu se traduce generalmente como humanidad, y su espíritu enfatiza el respeto por la dignidad humana, marcando un cambio desde la confrontación hasta la conciliación (Mogkoro, 1995).

Perspectivas sobre la competencia global de diferentes culturas

La literatura, las teorías y los marcos de competencia intercultural, competencia global y ciudadanía global emergen principalmente de un contexto occidental, euro-americano. Sin embargo, los conceptos relacionados existen en muchos países y culturas alrededor del mundo. Una interesante perspectiva sobre la competencia global proviene de Sudáfrica e incluye el concepto de Ubuntu. Hay mucha literatura escrita sobre Ubuntu (Nwosu, 2009, Khoza, 2011), encontrada en un proverbio zulú, Umuntu Ngumuntu Ngabantu —que significa que una persona es esa persona a través de otras personas—. Este concepto de Ubuntu puede utilizarse para ilustrar una identidad colectiva, así como conectividad, compasión, empatía y humildad. Hay otros conceptos similares a Ubuntu que se encuentran en diferentes culturas alrededor del mundo, incluidas las culturas indígenas en los Andes y en Malasia. La identidad colectiva, las relaciones y el contexto (afectados por la realidad histórica, social, económica y política) adquieren gran importancia en



otros discursos culturales sobre la competencia global. Al resumir algunos temas centrales entre diferentes culturas con respecto a la competencia global, Deardorff (2013) señaló los siguientes elementos clave: respeto, escucha, adaptación, construcción de relaciones, visión desde múltiples perspectivas, autoconocimiento y humildad cultural.

54. Aunque varíe el contexto cultural, los valores comunes de respeto a la dignidad humana son lo suficientemente robustos como para desafiar la legitimidad de una amplia gama de sistemas que abusan de su poder frente a individuos y grupos³. Los abusos de poder frente a personas vulnerables no son una prerrogativa de las regiones devastadas por la guerra o los Estados frágiles. Ocurren en todas partes: barrios, oficinas o escuelas. Los centros escolares, en concreto, son lugares en los que la dignidad humana tiene un significado concreto, porque todos los alumnos merecen justicia equitativa, igualdad de oportunidades y respeto a la dignidad. La discriminación en los centros puede mostrarse abiertamente a través de comentarios xenófobos, acoso, insultos, segregación y altercados físicos. La discriminación también puede ser menos evidente pero aun así estar presente en los estereotipos, el miedo a los demás y las reacciones inconscientes o la evasión intencional de ciertos grupos. Enseñar a los jóvenes a hacer uso de los derechos humanos como un marco de referencia para su comportamiento puede permitirles romper los estereotipos, prejuicios y discriminación, así como mejorar el ambiente escolar y las relaciones sociales en las comunidades en las que trabajan los centros.

55. Respetar los derechos fundamentales y la dignidad de los seres humanos es, en la mayoría de los casos, compatible con el respeto y el valor de la diversidad cultural. Los alumnos competentes a nivel mundial no solo deben tener una actitud positiva hacia la diversidad cultural (la actitud de «apertura» y «respeto» definida anteriormente), sino que también deberían valorar la diversidad cultural como una ventaja para las sociedades y un objetivo deseable para el futuro. Sin embargo, la valoración de la diversidad cultural tiene ciertos límites que están determinados por la inviolabilidad de la dignidad humana (UNESCO, 2001). La posible tensión entre la valoración de la diversidad cultural y la valoración de los derechos humanos puede resolverse estableciendo una jerarquía normativa entre sí: valorar los derechos humanos fundamentales es más importante que valorar la diversidad cultural, en los casos en los que los dos valores están en conflicto entre ellos.

56. Promover el valor de la diversidad cultural en la práctica de la educación implica alentar a los alumnos a tomar medidas para salvaguardar tanto el patrimonio cultural tangible como el intangible alrededor del mundo, así como emprender acciones para promover los derechos de todas

³ Este sistema se utiliza en un sentido amplio para incluir no solo a Estados y mercados, sino también a maridos, padres, funcionarios, propietarios, autoridades sociales, etc. En otras palabras, a todos aquellos que tienen poder y pueden utilizarlo para controlar o interferir en la vida de las personas.



las personas y adoptar sus propias perspectivas, visiones, creencias y opiniones (UNESCO, 2009). También implica transmitir el mensaje a todos los alumnos de que su patrimonio cultural es importante y enriquece a la sociedad.

57. Resulta complejo evaluar en qué medida los alumnos se preocupan y aprecian los valores de la dignidad humana y la diversidad cultural y, por lo tanto, está fuera del alcance de esta evaluación de la competencia global de PISA. Sin embargo, la inclusión de los valores en este marco pretende estimular un debate productivo sobre cómo la educación puede formar el desarrollo de los niños en un marco ético de toma de decisiones basado en los derechos humanos, preservando totalmente el valor de diversas opiniones y creencias. Reconocer la importancia de los valores en la educación no significa promover una manera uniforme y fija de interpretar el mundo; más bien implica dar a los alumnos algunas referencias esenciales para navegar en un mundo donde no todos tienen sus propios puntos de vista, pero sí tienen el deber de defender los principios que permiten a diferentes personas convivir y prosperar.

Enseñanza de actitudes y valores relacionados con la competencia global

La asignación de tiempo de enseñanza a una asignatura específica relativa a los derechos humanos y la no discriminación es un primer paso importante en el cultivo de valores para la competencia global, pero se puede lograr todavía más integrando el principio de respeto por la dignidad humana y la diversidad cultural en todas las asignaturas. Por ejemplo, los profesores pueden utilizar ejemplos multiétnicos y multiculturales para iluminar conceptos y principios generales, o subrayar las contribuciones de las personas de diferentes grupos étnicos a nuestro conocimiento colectivo y calidad de vida. Así, los profesores necesitan desarrollar los repertorios de ejemplos de diversidad cultural, las habilidades para utilizarlos de manera fluida y rutinaria en la instrucción en el aula, y la confianza para hacerlo.

Los valores y actitudes se comunican en parte a través del currículo formal y también a través de las formas en las que los educadores y los alumnos interactúan, la manera en la que se fomenta la disciplina y los tipos de opiniones y comportamientos que se permiten en el aula. Por ejemplo, una clase de Historia sobre la Guerra Civil americana puede recalcar el valor de la igualdad racial; sin embargo, si el profesor sanciona severamente a los alumnos de grupos minoritarios, está transmitiendo un sistema contradictorio de valores. Es probable que los alumnos asimilen más fácilmente la cultura del aula que el plan de estudios. Por lo tanto, reconocer la influencia de los entornos escolares y del aula en el desarrollo de los valores de los alumnos puede ayudar a los educadores a ser más conscientes de los efectos de su enseñanza en los alumnos. Por ejemplo, una profesora podría reconsiderar la distribución de las sillas en clase si pretende fomentar la integración racial y de género entre sus alumnos.



Los profesores pueden ser esenciales a la hora de sustituir los estereotipos de alumnos minoritarios y desfavorecidos por visiones más positivas. Sin embargo, a los profesores a menudo les resulta difícil participar en debates abiertos sobre la diversidad y la discriminación. Parte del problema es la falta de experiencia con personas que son diferentes, y la suposición de que las conversaciones acerca de la discriminación y la ética siempre serán polémicas. En consecuencia, puede que los profesores se concentren solamente en temas «seguros» sobre la diversidad cultural, tales como las semejanzas entre grupos, costumbres étnicas, cocina, disfraces y celebraciones, descuidando de esta manera asuntos más preocupantes como las desigualdades, las injusticias y la opresión (Gay, 2015).

Estas dificultades pueden superarse dando acceso a los educadores al desarrollo profesional continuo a lo largo de su carrera. Los programas y módulos específicos de capacitación pueden ayudar a los profesores a adquirir: una conciencia crítica del papel que diferentes asignaturas y enfoques pedagógicos pueden desempeñar en la lucha contra el racismo y la discriminación; las habilidades para reconocer y tener en cuenta la diversidad de las necesidades de los alumnos, especialmente los de grupos minoritarios; y un dominio de los métodos y técnicas de observación básicos, así como la escucha y la comunicación intercultural (UNESCO, 2007).

3. La evaluación de la competencia global en PISA

3.1. La estrategia de evaluación

58. Evaluar la competencia global en toda su complejidad requiere un enfoque de métodos y perspectivas múltiples. La evaluación de la competencia global en PISA 2018 es un paso más en esta dirección, aunque sigue habiendo claros retos y limitaciones. El principal reto para la evaluación de PISA es que, a través de un instrumento internacional único, es necesario justificar la gran variedad de contextos geográficos y culturales en los países participantes. Es probable que los alumnos que responden bien a una pregunta que evalúa su razonamiento sobre un asunto global tengan algún conocimiento previo del tema, y el tipo de conocimiento que los alumnos ya tienen de cuestiones globales se ve influido por sus experiencias dentro de su contexto social único. Por un lado, la variabilidad cultural en la población analizada requiere que el material de prueba no pueda estar demasiado inclinado hacia una perspectiva particular, por ejemplo, la perspectiva de un alumno de un país rico que piensa sobre un problema en un país pobre. Asimismo, las unidades deberían centrarse en cuestiones relevantes para alumnos de 15 años de edad en todos los países. Por otra parte, inclinarse demasiado hacia la «neutralidad cultural» en el diseño de estímulos y preguntas reduce la autenticidad y relevancia de las tareas. El diseño de prueba está más limitado por las



restricciones de tiempo de la evaluación y la estrecha disponibilidad de instrumentos válidos a escala internacional que midan los elementos conductuales de la competencia global.

59. Habiendo justificado estas limitaciones y desafíos, la evaluación de la competencia global de PISA 2018 tiene dos componentes: 1) **una prueba cognitiva** centrada exclusivamente en el concepto de «comprensión global», definido como la combinación del conocimiento previo y las destrezas necesarias para resolver problemas relacionados con asuntos globales e interculturales; 2) **un conjunto de ítems del cuestionario** que recojan la información facilitada acerca del conocimiento de los alumnos sobre temas globales y culturas, destrezas (cognitivas y sociales) y actitudes, así como información de los centros escolares y de los profesores sobre actividades que promueven la competencia global.

Figura 2. El enfoque de PISA para evaluar la competencia global



60. La presentación de los resultados reflejará las diferencias entre estos dos componentes de la evaluación. Las respuestas de los alumnos a las preguntas de la prueba cognitiva pueden ser objetivamente calificadas como correctas (o parcialmente correctas) o incorrectas y, de este modo, se pueden presentar en una escala. Dado que la capacidad para comprender situaciones y cuestiones globales o interculturales se puede desarrollar en el centro, se espera que la escala de competencias de PISA dé resultados que puedan resultar útiles para la política educativa. Sin embargo, en algunas de las preguntas que miden los rasgos actitudinales o socio-emocionales (p.ej., la «transparencia»), definir respuestas correctas o incorrectas es más polémico, porque el desarrollo de estos rasgos y su contribución a la competencia global podría ser no lineal (más allá de cierto umbral, una mayor «transparencia» no tiene que ser mejor necesariamente). Las cuestiones de medición también son más intensas en los ítems facilitados, de manera que clasificar a los alumnos o países conforme a



las respuestas de los alumnos al cuestionario puede acarrear problemas de tergiversación o mala interpretación. Por ejemplo, las personas de algunos contextos culturales tienden a exagerar sus respuestas a los ítems propios del cuestionario basados en una escala de tipo Likert (p.ej., preguntas a los alumnos acerca de si están muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo o muy de acuerdo con una afirmación), mientras que otros tienden a adoptar un punto medio (Harzing, 2006). Por lo tanto, las respuestas a los ítems del cuestionario no se utilizarán para posicionar a los países y los alumnos en una escala, sino que se usarán exclusivamente para ilustrar los patrones generales y las diferencias dentro de los países en el desarrollo de las habilidades y actitudes que contribuyen a la competencia global entre alumnos de 15 años, así como para analizar la relación entre dichas habilidades y actitudes con los resultados de los alumnos en la prueba cognitiva.

61. La *comprensión global* se evalúa en la prueba cognitiva de PISA pidiendo a los alumnos que completen varias unidades. Cada unidad se compone de un estímulo (o estudio de caso) y diversas tareas basadas en dicho estímulo (ver Figura 3). En una unidad ordinaria, los alumnos leen sobre un caso y responden a preguntas (también llamadas ítems) que evalúan su capacidad para comprender la complejidad y las múltiples perspectivas de los diversos agentes implicados. Cada escenario expondrá a los alumnos a una variedad de situaciones diferentes y probará su capacidad para aplicar sus conocimientos y destrezas con el fin de analizar la situación y proponer soluciones.



Figura 3. Elementos de una unidad de competencia global característica de PISA 2018

Escenario: Describe situaciones de la vida real, en forma de estudios de caso, de donde se derivan diversas tareas (**ítems**). A cada escenario le corresponden varios ítems. Categorizada por: *dominio de contenido, contexto, complejidad y formato*.

Ítem: Cualquier tarea individual que el alumno ha de realizar en relación con un **escenario** determinado. El **formato de respuesta** de los ítems puede ser de preguntas de respuesta abierta o cerrada. Categorizada por: el *proceso cognitivo* que estos evalúan.

John está haciendo un proyecto sobre energía renovable. Se da cuenta de que hay muchos tipos de energía renovable. También aprende que no todo el mundo está a favor de ciertos tipos de energía renovable. Decide ver un documental sobre...

Pregunta 1

¿Cuáles son ejemplos de...?

Rodea «Sí» o «No» para cada uno de los ejemplos siguientes.

¿Es este un ejemplo de...?	¿Sí o no?
Extracto A	Sí / No
Extracto B	Sí / No
Extracto C	Sí / No

Pregunta 2

Explica por qué un habitante de un pueblo cercano podría estar descontento con la decisión de...

Unidad: La combinación de un escenario y sus respectivas preguntas. Cada unidad es independiente y autónoma. El test cognitivo de PISA está formado por diferentes unidades.



62. Las destrezas cognitivas que se requieren para una comprensión global son medidas relevantes de las cuatro dimensiones de la competencia global de los alumnos. Los ítems que piden a los alumnos que analicen de manera crítica diversas afirmaciones e información proporcionarán datos relevantes sobre la capacidad de los alumnos para «examinar temas globales e interculturales» (dimensión 1). «Comprender las puntos de vista» (dimensión 2) puede evaluarse a través de ítems que examinen la capacidad de los alumnos para: reconocer diferentes perspectivas y ser conscientes de la propia perspectiva cultural y los prejuicios, así como los de los demás; considerar los contextos (culturales, religiosos y regionales) que influyen en estas perspectivas; y encontrar posibles conexiones o «intereses comunes» más allá de las perspectivas. En otros lugares, «participar en interacciones adecuadas y eficaces» (dimensión 3) puede evaluarse a través de ítems que evalúen la capacidad de los alumnos para comprender los contextos comunicativos y las normas de diálogo respetuoso. Finalmente, «tomar medidas para la sostenibilidad y el bienestar» (dimensión 4) puede evaluarse con respecto a la capacidad de los alumnos para considerar posibles acciones frente a los problemas mundiales y sopesar consecuencias directas e indirectas.

63. El cuestionario del alumno ofrecerá información complementaria sobre las actitudes, conocimientos y habilidades que las personas necesitan para navegar por la vida cotidiana de manera competente tanto mundial como culturalmente, pero cuya medida va más allá de los parámetros de la prueba cognitiva PISA. Las habilidades y actitudes referidas se medirán a través de escalas tipo Likert que han sido seleccionadas partiendo de un análisis de estudios empíricos.

3.2. La prueba cognitiva en comprensión global

Una breve revisión de las evaluaciones cognitivas en esta área

64. La investigación en esta área se ha basado principalmente en información facilitada por el alumno, y existen solo unos pocos ejemplos de evaluaciones cognitivas. En la Encuesta de Comprensión Global (Barrows et al., 1981), los autores definen la comprensión global como la suma de cuatro componentes: (a) conocimiento; (b) actitudes y percepciones; (c) correlaciones del contexto global; y (d) dominio del idioma. El dominio del conocimiento en la Encuesta de Comprensión Global consistió en 101 preguntas de opción múltiple acerca de las instituciones internacionales, los principales acontecimientos históricos y tendencias, así como los marcos legales y políticos asociados a 13 temas globales.

65. Los ítems en la Encuesta de Comprensión Global abordaron temas reales. Los alumnos que informaron de un interés constante por las noticias de actualidad obtuvieron mejor puntuación en la prueba. Sin embargo, los autores solo encontraron escasos vínculos entre las experiencias educativas de los alumnos —cursos escolares, estudio de la lengua o estudios en el extranjero— y sus



niveles de conocimiento internacional. El informe final también reconocía que la evaluación proporciona solo información limitada sobre la naturaleza y el desarrollo de la comprensión global.

66. Los estudios de la IEA sobre la educación cívica (Estudio sobre la educación cívica (CIVED), 1999) y el Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS 2009, 2016) son otros ejemplos relevantes que podrían orientar el desarrollo de ítems en PISA. Las principales preguntas de investigación para ICCS se refieren al rendimiento escolar en educación cívica y ciudadana y a su disposición para comprometerse con tales cuestiones. ICCS mide los procesos cognitivos de conocimiento, razonamiento y análisis a través de cuatro dominios de contenido, incluidos: (a) sistemas y sociedades cívicas, (b) principios cívicos, (c) participación cívica y (d) identidades cívicas (Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2015). El formato de un ítem combina preguntas de opción múltiple con preguntas abiertas.

67. Algunos de los ítems en ICCS miden la habilidad de los alumnos para analizar y razonar. Para poder razonar, los alumnos han de aplicar el conocimiento y comprensión de situaciones familiares concretas con el fin de llegar a conclusiones sobre situaciones complejas, multifacéticas, desconocidas y abstractas (Schulz et al., 2008).

68. Fuera del contexto de la educación cívica y global, un número creciente de evaluaciones ha intentado medir la capacidad de los alumnos para evaluar información y pensar críticamente acerca de determinados problemas.⁴ En muchas de estas pruebas, los alumnos leen un texto corto y deciden la probabilidad de que una serie de afirmaciones relacionadas con el texto sean verdaderas o falsas. Algunas de estas pruebas también incluyen preguntas de respuesta construida, donde los alumnos necesitan desarrollar argumentos lógicos o explicar cómo se podrían verificar o consolidar las conclusiones de otras personas. Todas estas evaluaciones destacan el razonamiento, el análisis, la argumentación y la evaluación (Liu et al. 2014). No obstante, estas pruebas tratan dichas habilidades como genéricas, mientras que PISA considerará la aplicación de estas capacidades en el contexto específico de cuestiones globales e interculturales.

69. La «Evaluación Integrada y Global de la Comprensión Lectora basada en Escenarios», GISA por sus siglas en inglés, es otra referencia pertinente para la prueba de PISA (O'Reilly y Sabatini, 2013; Sabatini et al., 2014; Sabatini et al., 2015). GISA evalúa la «capacidad de comprensión lectora a escala mundial» de los alumnos, una competencia multidimensional que requiere que los alumnos no solo utilicen y procesen textos, sino que también empleen otras habilidades cognitivas, de lenguaje y de razonamiento social, así como que recurran a sus propios conocimientos, estrategias y disposiciones.

⁴ Los instrumentos de medición del pensamiento crítico incluyen una prueba de desarrollo sobre el pensamiento crítico de Ennis-Weir (Ennis y Weir, 1985), el test de pensamiento crítico de Cornell (Ennis, Millman y Tomko, 1985), la evaluación de pensamiento crítico ETS HEIghten™ (Liu, Frankel y Roohr, 2014; Liu et al., 2016) y la evaluación del pensamiento crítico de Halpern (Halpern, 2010).



A diferencia de las evaluaciones tradicionales de comprensión lectora que presentan a los alumnos un conjunto de textos inconexos y sin propósito alguno para su lectura, GISA utiliza un enfoque basado en escenarios con una secuencia cuidadosamente estructurada de tareas. Mediante el empleo de escenarios que ofrecen auténticos contextos y propósitos para la lectura, la evaluación refleja mejor los procesos cognitivos en los que participan los alumnos cuando se enfrentan a actividades de aprendizaje real.

70. Las evaluaciones de GISA también incluyen actividades de colaboración. Por ejemplo, los examinados «interactúan» con compañeros simulados para identificar errores, corregir malentendidos y ofrecer comentarios al respecto. Los miembros de las interacciones simuladas pueden exponer los hechos, presentar información incorrecta, dar sus opiniones y salirse del tema en cuestión, tal y como hacen las personas en la vida real. Los moderadores del rendimiento, tales como el conocimiento previo, las estrategias de autorregulación y la motivación, también se miden en GISA y sirven para interpretar la puntuación en comprensión lectora.

Existen relativamente pocas evaluaciones de las habilidades de toma de perspectiva. Un ejemplo relevante de la prueba PISA es la medida de toma de perspectiva desarrollada dentro de la iniciativa «Catalizar la comprensión a través del diálogo y el debate» (CCDD).⁵ La evaluación está diseñada para evaluar la capacidad del alumnado para reconocer, articular, posicionar e interpretar las perspectivas de las múltiples partes interesadas en un conflicto social, y aportar soluciones que consideran e integran sus respectivas posiciones. La evaluación pone a los alumnos en el lugar de un «asesor» que necesita abordar conflictos sociales que se pueden presentar en diferentes contextos. En una unidad de evaluación de la muestra, los examinados leen una historia sobre un alumno llamado «Casey», que es víctima de acoso, y se les pregunta qué recomendarían a Casey que hiciera, por qué, y qué podría ir mal con dicha recomendación. Los alumnos tienen que dar respuestas a estas preguntas en forma de respuestas cortas y abiertas.

Definir el concepto de comprensión global

71. La comprensión global es un proceso que implica la conciencia de cuestiones globales y experiencias interculturales. El acceso a la información global y las oportunidades de encuentros interculturales han aumentado considerablemente durante la última década, lo que significa que la mayoría de alumnos de PISA están expuestos a una amplia gama de perspectivas sobre temas globales y experiencias interculturales, aunque no las busquen de manera activa. Sin embargo, el acceso a la información sobre el mundo y otras culturas no siempre va unido a la comprensión. La simplificación excesiva del conocimiento complejo es un importante factor que contribuye a las deficiencias en el aprendizaje (Spiro et al., 1988) y es particularmente frecuente en el ámbito de

⁵ Véase <http://ccdd.serpmedia.org/> para más información.



las cuestiones globales y culturales. Aunque los malentendidos a menudo surgen de una falta de información, estos se ven agravados por el hecho de que las creencias iniciales y las más arraigadas acerca de cómo funciona el mundo son difíciles de cambiar posteriormente. Dado que los seres humanos aprenden mediante la creación de sistemas de clasificación, la falta de nuevos conocimientos o experiencias puede llevar a categorizaciones excesivamente simplificadas y a generalizaciones que, a su vez, pueden resultar en prejuicios y estereotipos. Sin embargo, las ideas erróneas también ocurren incluso cuando los alumnos están expuestos a información apropiada pero absorben esta información de manera pasiva, sin reflexionar sobre su significado más profundo o utilizando la información de manera que se adapte a sus creencias anteriores.

72. Los alumnos necesitan utilizar conocimientos y habilidades al mismo tiempo para desarrollar la comprensión global (Figura 4). Si un alumno no sabe mucho sobre un tema determinado, resultará difícil identificar errores en los textos, considerar múltiples perspectivas (Willingham, 2007), comunicar de manera rica y considerar las consecuencias de actos relacionados con el tema en cuestión. Sin embargo, el conocimiento por sí solo de asuntos interculturales y globales sin comprensión agrega muy poco valor. Uno puede conocer y seguir juzgando y rechazando de manera superficial (Williams-Gualandi, 2015). La comprensión es la capacidad para utilizar los conocimientos con el objetivo de encontrar significado y conexión entre diferentes elementos informativos y perspectivas.

Los procesos cognitivos que fomentan la comprensión global

73. Para fines analíticos y de evaluación, este marco distingue cuatro procesos cognitivos e interrelacionados que los alumnos competentes a escala global necesitan utilizar para entender por completo los temas y situaciones globales o interculturales:

1. La capacidad para **evaluar información, formular argumentos y explicar situaciones y problemas complejos** utilizando y conectando pruebas, identificando los sesgos y deficiencias en la información y gestionando argumentos contradictorios.
2. La capacidad de **identificar y analizar múltiples perspectivas y visiones del mundo**, colocando y conectando su propia perspectiva del mundo y también la de los demás.
3. La capacidad para **entender las diferencias en la comunicación**, reconociendo la importancia de los convenios de comunicación socialmente adecuados y adaptando la comunicación a las exigencias de los diversos contextos culturales.
4. La capacidad de **evaluar acciones y consecuencias**, identificando y comparando diferentes cursos de acción y sopesando estas acciones entre sí partiendo de consecuencias a corto y largo plazo.



74. Los alumnos competentes a nivel mundial deben, por tanto, ser capaces de realizar una amplia variedad de tareas utilizando diferentes procesos cognitivos. El primero de estos procesos cognitivos requiere que los alumnos sean capaces de: razonar aportando pruebas acerca de un tema o situación de importancia local, global e intercultural; buscar de manera eficaz fuentes útiles de información; evaluar la información conforme a su relevancia y fiabilidad; sintetizar información con el fin de describir las ideas principales en un texto argumentativo o los pasajes salientes de una conversación; y combinar su conocimiento previo, nueva información y razonamiento crítico para construir explicaciones multicausales a los problemas globales o interculturales.

75. Además, una sólida comprensión de un problema global o intercultural requiere también reconocer que las creencias y juicios están siempre supeditados a las perspectivas y filiaciones culturales propias. Los alumnos, por tanto, deben ser capaces de reconocer las perspectivas de otras personas o grupos y los factores que pueden influir en ellos, incluyendo su acceso a la información y a los recursos. Los alumnos deben ser capaces de explicar cómo las perspectivas y contextos moldean las interacciones humanas e interpretaciones de los acontecimientos, problemas o fenómenos.

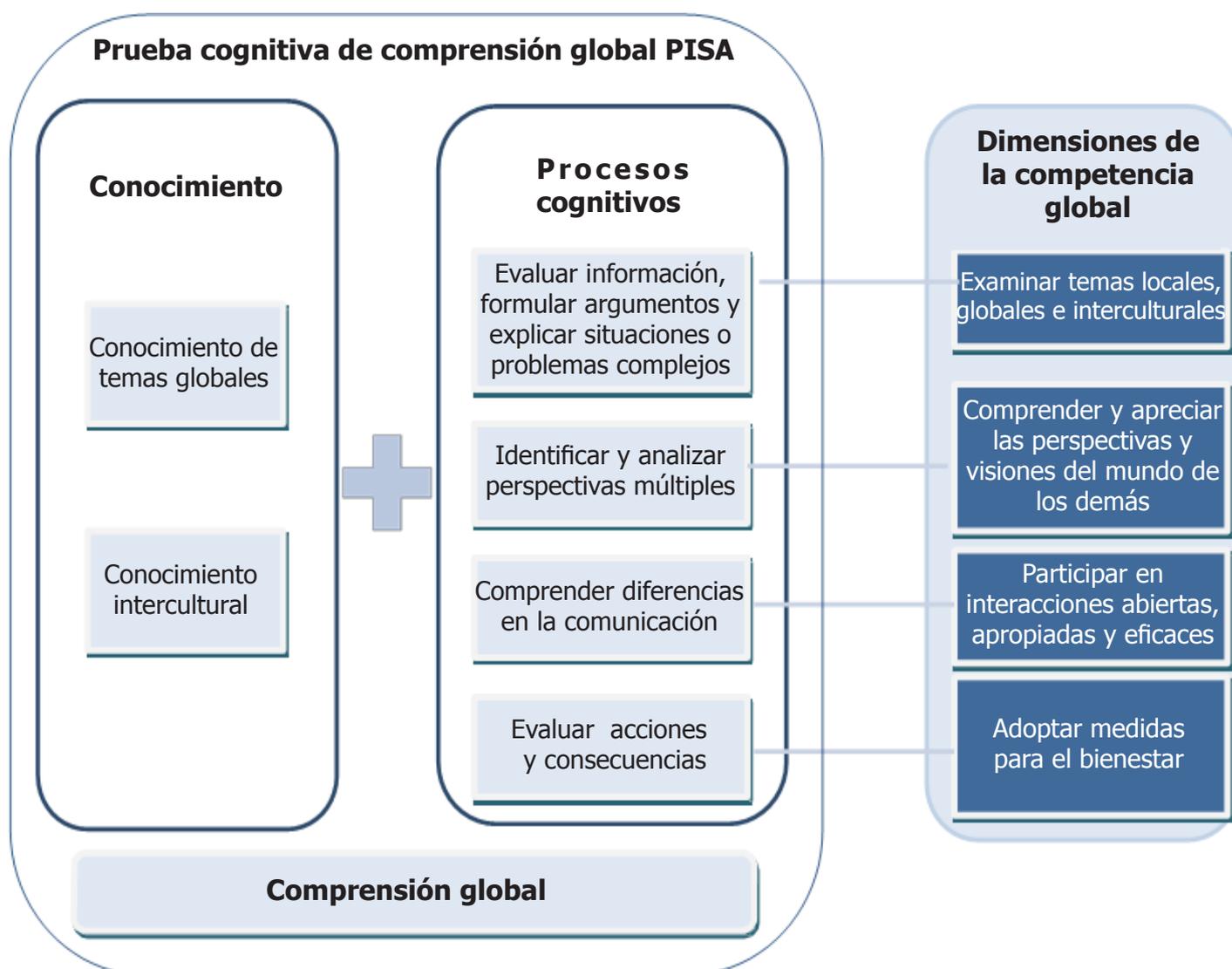
76. Los alumnos competentes a nivel global también deben identificar las maneras de abordar los conflictos que surgen de los problemas de comunicación a través del análisis de contextos y convenios comunicativos y del reconocimiento de marcadores de respeto.

77. Finalmente, los alumnos demuestran su nivel de comprensión global cuando pueden evaluar diferentes líneas de acción, proponer soluciones y considerar las implicaciones inmediatas e indirectas de las acciones. Por tanto, el último proceso cognitivo constitutivo de comprensión global implica la capacidad de sacar conclusiones de la información que uno posee y adquiere.

78. Los diferentes tipos de tareas pueden poner a prueba el nivel de competencia de los alumnos en la aplicación de cada uno de estos procesos cognitivos interrelacionados a un problema global o intercultural. Por ejemplo, a los alumnos se les puede pedir que seleccionen la más fiable de una selección de diferentes fuentes de información acerca de un tema; pueden evaluar si una declaración es válida y basada en pruebas; se les puede pedir que resuman y expliquen un problema o situación, o que elijan entre posibles resúmenes; también se les puede solicitar que identifiquen fragmentos de un mensaje multimedia que transmita estereotipos negativos o que haga generalizaciones precipitadas; pueden identificar a los diferentes actores en un caso y hacer una lista de las posibles motivaciones contextuales y culturales de sus respectivas posiciones; pueden identificar qué fragmentos en una conversación demuestran un claro desconocimiento de los enfoques de comunicación intercultural; o se les puede pedir que elaboren una lista o seleccionen las posibles consecuencias de una línea de acción propuesta para resolver un problema.



Figura 4. La relación entre la prueba cognitiva de comprensión global y las dimensiones de la competencia global





79. Mientras que los cuatro procesos cognitivos son indicadores importantes de las destrezas de un individuo globalmente competente, no se espera que los ítems de la evaluación de la competencia global de PISA 2018 cubran los cuatro procesos cognitivos de una manera equilibrada. En concreto, crear ítems que midan adecuadamente la comprensión de los alumnos de las normas y las diferencias en la comunicación (proceso 3) es especialmente difícil y puede necesitar de un período de desarrollo y validación más amplio. Se espera, por tanto, que este proceso cognitivo esté menos presente que los otros tres en la prueba PISA 2018.

80. La tabla 1 describe las competencias de los alumnos a un nivel básico, intermedio y avanzado y teniendo en cuenta los cuatro tipos de procesos cognitivos que comprenden la comprensión global, la faceta cognitiva y la competencia global.

Tabla 1. Tipos de procesos cognitivos por nivel en la prueba de competencia global de PISA 2018

Proceso cognitivo	Subcategoría	Básico	Intermedio	Avanzado
1. Analizar información, formular argumentos y explicar situaciones o problemas complejos	Seleccionar fuentes (rango)	El alumno prefiere usar fuentes procedentes de su propio contexto cultural sin tener aparentemente ninguna estrategia para buscar, seleccionar ni diferenciar fuentes.	El alumno busca y selecciona fuentes procedentes de contextos culturales y geográficos (región, lengua, punto de vista) más allá de los propios. También puede buscar y seleccionar más de un tipo de fuente (p. ej.: periódicos, publicaciones, testimonios personales, informes gubernamentales) Sin embargo, no aparenta usar ninguna estrategia concreta más allá de la obligación de emplear fuentes diferentes.	El alumno es capaz de enmarcar la búsqueda sistemáticamente de un modo que permite identificar la naturaleza y la extensión de la información necesaria para tratar el tema. Selecciona las fuentes enmarcadas intencionadamente en contextos y tipos que indiquen su comprensión del tema en cuestión.



	<p>Sopesar fuentes (fiabilidad y relevancia)</p>	<p>El alumno se fía de la información que encuentra teniendo en cuenta los factores contextuales (autor, punto de vista según la geografía, contexto cultural) o el tipo de fuente. Ni siquiera puede detectar sesgos o inconsistencias. No sopesa la relevancia de las fuentes con respecto al tema o la afirmación en cuestión.</p>	<p>El alumno sopesa las fuentes según su relevancia con respecto al tema o a la afirmación en cuestión. También tiene en cuenta factores contextuales que pueden informar de su evaluación de la fiabilidad de la fuente. Puede detectar sesgos obvios e inconsistencias, si bien muestra una visión de blanco o negro sobre la fiabilidad (sesgado o no sesgado)</p>	<p>El alumno sopesa las fuentes según su relevancia con respecto al tema o a la afirmación en cuestión. También tiene en cuenta factores contextuales que pueden informar de su evaluación de la fiabilidad de la fuente. Puede detectar sesgos obvios e inconsistencias, si bien muestra una visión de blanco o negro sobre la fiabilidad (sesgado o no sesgado)</p>
	<p>Emplear fuentes (razonar con pruebas)</p>	<p>El alumno contempla el uso de fuentes como un asunto simple de copiar y pegar información en un texto.</p>	<p>El alumno comprende la necesidad de fuentes variadas, pero usa un enfoque mecánico cuando incluye fuentes en un texto (p. ej.: dos fuentes a favor y dos en contra)</p>	<p>El alumno sabe que las pruebas tienen una naturaleza provisional y que los textos diferentes pueden proceder de fuentes similares. Puede considerar las pruebas para investigar y dar con los contrargumentos. También puede tratar afirmaciones y fuentes que entran en conflicto.</p>
	<p>Describir y explicar situaciones o problemas complejos</p>	<p>El alumno puede resumir brevemente la información o los puntos de vista. Los resúmenes son una ristra de información con poca organización sustancial. El alumno no es capaz de clasificar la información.</p>	<p>El alumno puede describir el tema/situación en cuestión de modo que conecte conceptos más amplios (p. ej.: cultura, identidad, migración) y ejemplos simples. Puede ordenar contenido de modo que procure la comprensión de los temas para los demás.</p>	<p>El alumno puede describir el tema/situación en cuestión de modo que conecte conceptos más amplios (p. ej.: cultura, identidad, migración) y ejemplos significativos. Puede desarrollar y expresar razonamientos claros, sólidos y efectivos sintetizando y conectando información de la tarea e información adquirida dentro o fuera del centro educativo.</p>



<p>2. Identificar y analizar varios puntos de vista</p>	<p>Reconocer puntos de vista</p>	<p>El alumno tiene una visión simplista de los puntos de vista: una persona – un punto de vista. No puede explicar la fuente de un punto de vista. Ve el contexto o bien como irrelevante o bien como determinante («contexto como destino»).</p> <p>Ve los puntos de vista (culturales, religiosos, lingüísticos) como marcadores de la identidad de una persona y la visión del mundo relativamente estáticos, limitados e impermeables. Ve la identidad de una persona según una categoría predominante (como la nacionalidad o la religión)</p>	<p>El alumno puede identificar diferentes actores y puntos de vista sobre un tema.</p> <p>El alumno comienza a darse cuenta de que las diferencias en cuanto a las perspectivas o las visiones del mundo nacen a partir de la procedencia cultural, religiosa y socioeconómica regional, entre otras, y de que él o ella también tienen una concepción particular del mundo.</p> <p>El alumno aún no puede comprender cómo los puntos de vista diferentes se relacionan entre sí. Se empieza a contemplar las diferencias en cuanto a los puntos de vista y las concepciones del mundo como surgidas de los orígenes culturales, religiosos y socioeconómicos regionales, entre otros.</p>	<p>El alumno puede describir e interpretar diferentes puntos de vista y concepciones del mundo.</p> <p>El alumno comprende que los puntos de vista surgen de los orígenes culturales, religiosos y socioeconómicos regionales, entre otros. Además, comprende cómo el contexto geográfico y cultural de una persona puede moldear su concepción del mundo.</p> <p>También comprende que la identidad de un individuo es compleja (uno puede ser a la vez una niña, una hija, una granjera y una ciudadana)</p> <p>Puede elaborar relaciones entre puntos de vista y compararlos en un marco inclusivo más amplio (p. ej.: cuando el alumno ve que dos compañeros de diferentes etnias se pelean debido a prejuicios culturales, comprende que su relación refleja tensiones que abarcan a más miembros de la sociedad actual).</p> <p>El alumno se ve a sí mismo manteniendo puntos de vista y puntos débiles. Comprende que su punto de vista se basa en su contexto y sus experiencias y que puede que los demás lo vean de una manera diferente a como se ve él mismo.</p>
---	---	---	--	---



	<p>Reconocer conexiones</p>	<p>El alumno no conoce las conexiones entre las personas más allá de las connotaciones físicas y los marcadores culturales evidentes. No conoce el impacto que las acciones tienen en los demás y ve a las personas de otras culturas o contextos como gente distante o exótica que piensa y se comporta de manera diferente y no comparte los mismos derechos y necesidades.</p>	<p>El alumno sabe que las personas procedentes de culturas diferentes comparten la mayoría de los derechos y las necesidades humanas básicas (p. ej.: alimento, vivienda, trabajo, educación, sanidad).</p> <p>Comprende el significado de estos derechos y necesidades y algunas de las maneras en los que pueden lograrse.</p>	<p>El alumno valora los derechos y las necesidades humanas fundamentales y reflexiona de manera crítica acerca de las diferencias individuales, culturales y contextuales comprendiendo los obstáculos que los individuos y las sociedades pueden tener que afrontar (desigualdad económica, relaciones de poder desiguales, violencia o comportamientos insostenibles) a la hora de ratificar sus derechos a la diversidad y el bienestar.</p> <p>También comprende que los derechos humanos universales dejan un espacio considerable para la individualidad nacional, regional y cultural, entre otras formas de diversidad, y que permite que los individuos y los grupos reivindiquen su propia concepción de en qué consiste una buena vida mientras no violen los principales derechos humanos de los demás.</p>
--	------------------------------------	---	--	---



<p>3. Comprender diferencias en la comunicación</p>	<p>Comprender contextos comunicativos y el diálogo respetuoso</p>	<p>El alumno no comprende cómo comunicarse eficiente y adecuadamente según el receptor y el contexto.</p> <p>En concreto, no conoce las normas culturales, los estilos de interacción, las expectativas ni los niveles de formalidad según un contexto y un receptor social y cultural determinado. No es capaz de observar, practicar la escucha activa e interpretar las pistas sociales y contextuales como el lenguaje corporal, el tono, la dicción, la interacción física, el código de vestuario o los silencios.</p> <p>Le sorprende cualquier interrupción de la comunicación y la falta de repertorio comunicativo que pueda resolver o evitar esas interrupciones.</p>	<p>El alumno es consciente de su modo de comunicarse y de sus intentos por hacer que la comunicación se corresponda con el contexto.</p> <p>El alumno puede identificar algunos estilos de interacción, expectativas o niveles de formalidad en un contexto social y cultural determinado, pero todavía no puede controlar su lenguaje y la comunicación de acuerdo a ello.</p> <p>El alumno puede reaccionar frente a interrupciones en la comunicación (por ejemplo, pidiendo repeticiones o reformulaciones), pero lo hace con vacilación.</p>	<p>El alumno es consciente de su propio estilo de comunicación y comprende que la comunicación adecuada y eficiente debe adaptarse a la de los receptores, al propósito y al contexto.</p> <p>Concretamente, entiende los matices de las normas culturales, estilos de interacción, expectativas o niveles de formalidad de un contexto social y cultural y unos receptores concretos.</p> <p>Practica la escucha activa, observa con atención y recopila conocimientos, incluidos elementos sociales y culturales que le aportan información acerca de las elecciones comunicativas.</p> <p>El alumno puede interrumpir sus mensajes y aportar reformulaciones, revisiones o simplificaciones de su propia comunicación.</p> <p>Emplea recursos lingüísticos como evitar las afirmaciones categóricas, conectar con lo que han dicho los demás, compartir preguntas y reconocer las contribuciones en las maneras que permitan el diálogo civilizado y recíproco.</p>
---	--	---	---	--



<p>4. Evaluar las acciones y sus consecuencias</p>	<p>Evaluar acciones</p>	<p>El alumno considera un modo de actuar como obvio y sin problemas. Por ejemplo, cuando se le presenta un problema sobre la contaminación de las industrias, su conclusión inmediata sería «simplemente cerrar todas las fábricas que contaminan».</p>	<p>El alumno comprende que los modos de actuar múltiples son posibles o necesarios para tratar un tema/situación o para contribuir al bienestar de los individuos y las sociedades. Puede identificar direcciones para las investigaciones futuras si las pruebas disponibles son insuficientes para alcanzar conclusiones acerca del mejor modo de actuar.</p>	<p>El alumno demuestra capacidad para identificar y evaluar diferentes modos de actuar para resolver un tema/situación. Sopesa estas acciones y las compara con otras, por ejemplo, teniendo en cuenta los precedentes, considerando y evaluando las pruebas disponibles y las condiciones que pueden hacer posibles las acciones.</p>
	<p>Comprender las consecuencias y las implicaciones</p>	<p>El alumno comprende las implicaciones de las acciones sencillas en términos lineales sin sopesar las acciones múltiples y las implicaciones o considerar las consecuencias fortuitas.</p>	<p>El alumno comprende la mayoría de las consecuencias inmediatas más comunes de un posicionamiento concreto o un modo de actuar y puede evaluar cómo se comparan estas consecuencias con los puntos de vista alternativos disponibles.</p>	<p>El alumno tiene en cuenta las consecuencias inmediatas e indirectas o las implicaciones de las diferentes acciones y decisiones posibles. Puede sopesar las consecuencias a corto y largo plazo, así como las consecuencias de corto y de largo alcance geográfico. El alumno también tiene en cuenta la posibilidad de consecuencias fortuitas como resultado de las acciones.</p>



Contenido de las unidades de la prueba

81. Una unidad normal está basada en un escenario que trata en un tema global o intercultural del que se presentan diferentes perspectivas. Los escenarios suelen usarse de herramienta de enseñanza y el hecho de que se usen en las unidades de la prueba puede dar paso a pruebas útiles para las políticas de educación y los docentes, ya que animan a sus alumnos a pensar con lógica y de manera sistemática.

82. Un diseño basado en escenarios en una evaluación internacional supone que es posible identificar un conjunto de “grandes temas” que todos los jóvenes deberían conocer, sin importar dónde vivan o cuál sea su origen sociocultural. Sin embargo, una delimitación exacta del contenido relevante para los escenarios es difícil porque los temas globales e interculturales están en constante evolución. No obstante, la Tabla 2 resume cuatro dominios de contenido y los subdominios relacionados que pueden considerarse relevantes para todos los alumnos. Todos los escenarios de la prueba cognitiva de PISA con, por tanto, clasificarse en uno de (sub)dominios de contenido.

Tabla 2. Dominios y subdominios de contenido de los escenarios

Dominio de contenido 1: Cultura y relaciones interculturales
Subdominio 1.1: Identificar la formación en las sociedad multiculturales
Subdominio 1.2: Expresiones culturales e intercambios culturales
Subdominio 1.3: Comunicación intercultural
Subdominio 1.4: Construcción de la perspectiva, estereotipos, discriminación e intolerancia
Dominio de contenido 2: Desarrollo socioeconómico e interdependencia
Subdominio 2.1: Interacciones económicas e interdependencia
Subdominio 2.2: Capital humano, desarrollo y desigualdad
Dominio de contenido 3: ¿Sostenibilidad medioambiental?
Subdominio 3.1: Recursos naturales y riesgos para el medio ambiente
Subdominio 3.2: Políticas, prácticas y conducta para la sostenibilidad medioambiental
Dominio de contenido 4: Instituciones, conflictos y derechos humanos
Subdominio 4.1: Prevención de conflictos y delitos de odio
Subdominio 4.2: Derechos humanos universales y tradiciones locales
Subdominio 4.3: Participación en la política e implicación global



83. Los redactores de la prueba deben procurar que la presencia de los cuatro dominios de contenido en las diferentes unidades que constituyen la prueba cognitiva de 1 hora sea equilibrada favoreciendo los escenarios que se incluyen en varios dominios a la vez. Las unidades deben priorizar los estímulos que sean familiares y relevantes para alumnos de 15 años para facilitar la implicación de los alumnos con la tarea. El riesgo asociado a los temas delicados (p. ej.: un estudio de caso sobre la violencia contra las minorías causadas por el odio puede convertirse en delicado para un alumno perteneciente a un grupo minoritario) debe evaluarse cuidadosamente y minimizarse durante el diseño de los escenarios y los ítems relacionados. La combinación de los medios adecuados, como textos, tiras cómicas y fotografías, puede incrementar la implicación de los alumnos con las tareas. También es importante evitar los escenarios que muestren una representación estereotipada de determinadas identidades o grupos culturales y podrían, por tanto, ser parte de historias personalizadas y prejuicios.

84. Además de diferenciarse por el contenido, los escenarios de cada unidad pueden diferenciarse por el contexto. Por ejemplo, pueden referirse al contexto personal de un alumno (las situaciones que estén relacionadas consigo mismos, sus familias y sus grupos de compañeros), al su contexto local (las redes sociales, el barrio, la ciudad o el país) o a un contexto global (la vida en el mundo tal y como se experimenta a través de la exposición a los medios y a través de la participación en las redes sociales). Por ejemplo, en una interacción con el alumno en un contexto personal en una aula multicultural, entendido esto como una aula que comprende no solo diferencias en cuanto al origen nacional, sino también en cuanto a sexo, religión, diferencias socioeconómicas, etc., se puede evaluar a los alumnos según sus habilidades de comprensión y comunicación interculturales (procesos cognitivos 2 y 3 y dominio de contenido 1). Los escenarios con historias de conflictos o intercambios culturales positivos en barrios multiculturales (contexto local) pueden servir de contexto útil para los ítems que evalúen la comprensión de los alumnos de los retos de la integración social en la comunidad local. Los escenarios en los que los alumnos deben analizar las noticias mundiales o trabajar a distancia en un proyecto con otros alumnos de otro país pueden aprovechar un amplio abanico de dominios de contenido y procesos cognitivos.

Dificultad de las unidades

85. El uso eficaz de los procesos cognitivos evaluados (descritos en la tabla 1) está estrechamente relacionado con el conocimiento del contenido que los alumnos tienen acerca del tema o la situación que tienen que trabajar. Mientras que las destrezas cognitivas de analizar y evaluar la información son intrínsecamente generales por naturaleza, los temas globales e interculturales suponen sus propias dificultades específicas que requieren conocimientos del mundo y las diferencias culturales. Por ejemplo, solo aquellos alumnos que tengan algún nivel de conocimiento de las consecuencias del cambio climático pueden entender correctamente las posiciones opuestas en un debate sobre la reducción de las emisiones de dióxido de carbono de las ciudades. De la misma



manera, si no sabe nada sobre este tema, le parecerá difícil ver la cuestión desde diferentes puntos de vista. En este marco, el conocimiento de trasfondo del contenido se considera un facilitador importante de los procesos cognitivos que los alumnos ponen en práctica cuando se les pide reflexionar acerca de un estudio de caso concreto de una unidad.

86. Cuando los alumnos leen un texto o siguen una conversación del escenario de cada unidad, su comprensión se ve restringida de un lado, por el contenido y la dificultad del material del escenario y, por el otro, por la puesta en práctica de los procesos cognitivos necesarios para la comprensión global. La demanda cognitiva de unidades individuales está, por ello, definida tanto en el ámbito del conocimiento de contenido como en el ámbito de las destrezas cognitivas que el alumno debe activar para resolver las tareas. En las unidades más difíciles, normalmente debe aportar información de su propio bagaje del dominio de contenido que no aparece explícita en el escenario.

87. La tabla 3 establece las categorías de dificultad de las unidades según el nivel de conocimiento del contenido y las destrezas de lectura generales necesarias en el escenario y los ítems. Aunque la descodificación lingüística y las destrezas de comprensión generales no son componentes integrales de la competencia global, el lenguaje empleado en los escenarios y los ítems influirá ineludiblemente en la dificultad de las unidades. Por tanto, se debe evitar el lenguaje excesivamente complejo para reducir el riesgo de que los resultados de la prueba se vean influidos en gran medida por las diferencias en cuanto a descodificación del texto y las destrezas de comprensión lingüística. Tal y como con el conocimiento del contenido específico del dominio, la necesidad de exposición previa a información relevante y situaciones interculturales es una influencia importante en la dificultad de la unidad y, por ello, del rendimiento de los alumnos en la prueba cognitiva.



Tabla 3. Dimensiones y niveles de dificultad de los escenarios

Niveles de dificultad	Contenido específico del dominio	Porcentaje de escenarios	Conocimiento general (texto e idioma)	Porcentaje de escenarios
Bajo	El tema analizado en la unidad es conocido para la amplia mayoría de alumnos. Se necesita muy poco conocimiento previo por parte del alumno para comprender lo que la unidad pide.	Sobre el 40%	El escenario se presenta en un lenguaje muy sencillo, sin términos técnicos ni expresiones típicas de un grupo sociocultural o demográfico concreto	Sobre el 60%
Medio	La mayoría de los alumnos suele oír hablar sobre el tema, pero no tienen por qué estar familiarizados con todos sus aspectos. Se espera que los alumnos que han sufrido alguna exposición al tema dentro o fuera del centro educativo, tengan un mejor rendimiento en la unidad.	Sobre el 40%	El lenguaje del escenario les es familiar a la mayoría de los alumnos de 15 años. La elección de palabras es la propia de la comunicación dirigida a no especialistas. Las diferencias en los estilos de comunicación de los diferentes grupos se minimizan en todo momento que se presentan conversaciones ficticias en los escenarios. Los textos individuales son coherentes internamente y los textos múltiples están conectados.	Sobre el 30%
Alto	La mayoría de los alumnos ha oído hablar sobre el tema, pero, dada su dificultad, se espera que solo una minoría pueda estar familiarizada con el contenido de la unidad. Los alumnos que han sufrido alguna exposición al tema fuera o dentro del centro educativo pueden implicarse más fácilmente con la unidad y se espera que rindan significativamente mejor.	Sobre el 20%	El lenguaje del escenario es más complicado y es el que se suele emplear en el lenguaje escrito formal o en la comunicación entre especialistas y puede incluir una cantidad limitada o contenido específico de vocabulario técnico. La comunicación entre los personajes puede reflejar diferencias en los estilos de comunicación entre grupos, aunque se espera que la mayoría de los alumnos sean capaces de seguir la conversación y entender su significado general (no se emplea jerga ni una redacción enrevesada).	Sobre el 10%

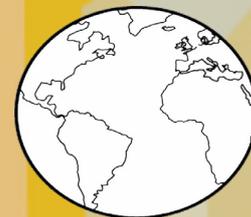


88. Las asimetrías internacionales en las oportunidades de un alumno de aprender el contenido son probablemente más importantes en la evaluación de la competencia global que en las evaluaciones de materias más tradicionales, como ciencias o matemáticas. Es así porque solo una minoría de los centros educativos ya incluye a propósito la educación global en sus currículos y el contenido de esta educación varía significativamente de un país a otro. Además, el proceso de aprendizaje de la competencia global tiene lugar en un contexto que se extiende más allá del aula: un factor importante que determina hasta qué punto los alumnos saben acerca de los temas globales y otras culturas se puede trazar según los diferentes ambientes socioculturales en los que viven y estudian. Para la competencia global, el aprendizaje es una actividad cultural, no solo porque se adquiere parcialmente a través de las interacciones sociales, sino también porque el proceso se ve influido por el modo en el que los grupos culturales concretos interpretan el mundo y transmiten información.

89. Se espera que estas asimetrías de contenido desempeñen un papel importante en el rendimiento en la prueba. Sin embargo, el diseño de esta hace que la evaluación cognitiva de PISA sea, en esencia, diferente de un examen para poner a prueba los conocimientos. En primer lugar, ningún ítem evalúa de manera directa el conocimiento fáctico (por ejemplo, ningún ítem le preguntaría a los alumnos que especifiquen el incremento de la temperatura global indicado en el último informe del Grupo Internacional de Expertos en Cambio Climático). En segundo lugar, solo una minoría de unidades les exigirá a los alumnos tener un nivel alto de conocimiento previo sobre los temas globales e interculturales (tabla 2). Mientras que el conocimiento de contenido previo ayuda a los alumnos a comprender el escenario, el rendimiento en la prueba debe reflejar principalmente las capacidades de los alumnos para emplear sus habilidades de razonamiento y de verlo desde diferentes perspectivas para conectar su conocimiento general acerca de los temas globales con un problema o una situación nueva y no esperada. El diseño de la prueba reduce las asimetrías internacionales en las oportunidades de los alumnos de adquirir conocimientos de contenido previos porque les exige a los alumnos trabajar en varias unidades cortas enmarcadas en dominios de contenido diferentes. Por ello, los alumnos de un contexto sociocultural concreto tendrán probablemente más conocimientos previos en algunos ámbitos, pero en otros no.

Formato de los escenarios

90. Los escenarios presentados en la prueba deben reflejar la variedad de contextos y papeles en los que los alumnos pueden aprender sobre temas globales o explorar la complejidad de las interacciones interculturales. La autenticidad y la relevancia de las tareas tienen una importancia crítica a la hora de estimular a nivel suficiente de implicación con la prueba. Los escenarios se pueden diseñar usando los cuatro formatos siguientes, que asignan un papel concreto al alumno y le proporcionan un propósito claro para implicarse con la tarea:



1. los alumnos como investigadores;
2. los alumnos como reporteros;
3. los alumnos como miembros de un equipo;
4. los alumnos como polemistas;

91. En el primer formato, los alumnos como investigadores, se les pide que imaginen que asisten a un curso en su centro educativo y que tienen que enviar un trabajo de investigación colaborativo con otros compañeros al final de curso. En este escenario, el alumno debe examinar la información procedente de búsquedas en las webs y de las aportaciones de los compañeros de equipo. Este formato evalúa diferentes tipos de procesos cognitivos: se pueden medir las capacidades de los alumnos de seleccionar información presentándoles diferentes resultados de las búsquedas en internet y pidiéndoles que elijan la que es más apropiada para la investigación: se pueden evaluar las habilidades de tomar diferentes puntos de vista pidiéndoles que examinen las causas de un problema de comprensión o conflicto entre dos miembros del equipo de investigación.

92. El segundo formato incluye tareas de rendimiento que los alumnos deben resolver actuando de periodistas: el escenario les pide a los alumnos que se pongan en el lugar de un periodista que quiere escribir un artículo sobre una noticia que ha oído. El texto de este tipo de escenario suele presentar la forma de un extracto de un periódico o de un medio social en el que se muestran los elementos principales del caso. Una primera pregunta o conjunto de pregunta suele verificar si el alumno entiende el mensaje, puede evaluar la calidad y la credibilidad de la información de la fuente y puede razonar más allá del texto preguntándole posibles motivaciones e interpretaciones subjetivas de la información aportada por el autor. El escenario, por tanto, avanza mientras los alumnos deben buscar su propia información y fuentes, por ejemplo, pidiéndoles que identifiquen qué partes les gustaría que intervinieran y/o seleccionando preguntas relevantes para planteárselas a los diferentes personajes con el objetivo de comprender mejor sus acciones y puntos de vista. Este tipo de escenario puede evaluar todos los procesos cognitivos del marco y funciona especialmente bien a la hora de medir la capacidad de los alumnos de seleccionar, usar información y evaluar la validez de esta. La naturaleza investigadora de las tareas debe ser suficientemente estimulante y realista para la mayoría de los alumnos.

93. En los escenarios en los que los alumnos son mediadores o miembros de un equipo, deben indicar qué sugerirían para moderar o resolver un conflicto en sus centros educativos o en sus barrios. El texto suele presentar la forma de una conversación en la que dos o más partes tienen un conflicto sobre un tema. Las preguntas le exigen al alumno que identifique quién está implicado en



la situación, como es probable que se sientan, piensen y reaccionan las diferentes partes y por qué piensan y reaccionan de esa manera, basándose en las relaciones entre los personajes y sus características sociales y culturales. También se le puede pedir al alumno que genere e identifique soluciones posibles que considere interesantes para todas o la mayoría de las partes. Este tipo de escenario puede evaluar con efectividad la habilidad de los alumnos para reconocer, articular, posicionar e interpretar diferentes puntos de vista de los personajes en un conflicto social determinado y aportar soluciones que tengan en cuenta e integren estos posicionamiento distintos.

94. En último lugar, los escenarios del alumno como debatiente exigen de este que elabore argumentos y compare los puntos de vista diferentes acerca de un tema en un formato de debate. El escenario suele aportar algo de información previa sobre el tema que los alumnos pueden usar en sus respuestas. Las preguntas de este escenario les exigen a los alumnos elaborar (o seleccionar) argumentos para defender su postura y tratar y rebatir los argumentos de su oponente. Si está adecuadamente llevado a un formato de evaluación, el formato de debate puede estimular la implicación de los estudiantes y darles la oportunidad de demostrar su comprensión de las habilidades de pensamiento y comunicación.

95. Esta descripción de los formatos de escenario no es exhaustiva y se pueden explorar otros tipos de escenarios en el proceso de redacción de la prueba.

Formato de respuesta

96. La forma en la que se reúnen las pruebas, el formato de respuesta, varía según el proceso cognitivo que se evalúa y el formato escogido para el escenario. Varios formatos de respuesta requieren destrezas diferentes. Por ejemplo, en comparación con los ítems de respuesta construida abierta, los ítems de respuesta múltiple cerrada dependen más de destrezas de descodificación porque los lectores deben eliminar las respuestas incorrectas (Cain & Oakhill, 2006).

97. Como en cualquier evaluación a gran escala, los formatos de ítems viables está limitados a algunas combinaciones de preguntas de respuesta abierta y cerrada. Sin embargo, los ítems de respuesta abierta contextualizados son especialmente relevantes en esta evaluación, ya que le exigen al aprendiente que reúna componentes de conocimiento de casos concretos, conceptuales, abstractos y significativos para una tarea de resolución de un problema (Spiro et al., 1995). Ya se usaron y validaron los ítems de respuesta abierta en la Prueba Cognitiva Internacional de la ICCS (Schulz et al., 2008), la NAEP Civics (Consejo Directivo de Evaluaciones Nacionales, 2010) y en la prueba del Certificado General de Educación Secundaria del Reino Unido en los Estudios de Ciudadanía



(Departamento de Educación (UK), 2014). Los ítems de respuesta abierta se puntúan mediante rúbricas, guías de codificación que incluyen descripciones cualitativas detalladas de los parámetros de rendimiento (Andrade, 2005; Popham, 1997; Popp, Ryan, y Thompson, 2009; Stellmack et al., 2009; Thaler, Kazemi y Huscher, 2009)⁶. La mayoría de las unidades de la prueba deben incluir al menos una pregunta con un formato de respuesta abierta.

Moderadores del rendimiento: la comprensión lectora, las actitudes y los valores

98. Sin embargo, puede que determinados factores individuales que no se evalúan explícitamente en la prueba cognitiva de PISA afecten al rendimiento de los estudiantes. En la repetición de la prueba de 2018, los escenarios están basados principalmente en textos escritos, a pesar de los esfuerzos por integrar eficientemente los textos y las imágenes. Las capacidades que los alumnos necesitan para hacerlo bien en la prueba de competencia global se superponen, por tanto, con las requeridas en la competencia lectora porque la definición de PISA de competencia lectora ha ido haciendo progresivamente más hincapié en las capacidades de analizar, sintetizar, integrar e interpretar textos múltiples de los alumnos (OCDE, 2016). No obstante, este marco identifica un conjunto de habilidades de formación de punto de vista y de razonamiento que van claramente más allá de la competencia en lectura y trata en la aplicación de estas habilidades en áreas de contenido específicas (temas globales e interculturales). Las especificidades de los temas globales y las relaciones interculturales contribuyen a definir y determinar el proceso cognitivo y las destrezas empleadas en las tareas.

⁶ Doscher (2012) investiga la validez y la fiabilidad de dos rúbricas para la Iniciativa de Aprendizaje Global de la Florida International University (FIU). Las rúbricas hacen referencia a los dos estudio de caso que miden las perspectivas y la conciencia globales de los alumnos universitarios. Las rúbricas dieron lugar a puntuaciones que la fiabilidad midió en los resultados de aprendizaje global de los alumnos. Los que asistieron los cursos de aprendizaje global obtuvieron una puntuación significativamente más alta en las tareas que los que no asistieron a los cursos.



99. Será posible medir y calcular parcialmente la correlación entre las destrezas lectoras y la comprensión global gracias a que los alumnos evaluados en competencia global en 2018 también serán evaluados en lectura. Por ello, los resultados individuales de los alumnos y los países en la evaluación podrían compararse antes y después de calcular su rendimiento en lectura.

100. Las actitudes pueden facilitar la comprensión global e intercultural en el ámbito afectivo y pueden, por ello, afectar al rendimiento en la prueba cognitiva. Algunos ejemplos de actitudes que apoyan la práctica y el desarrollo de las destrezas cognitivas respetando la competencia global son: curiosidad sobre otras culturas, curiosidad con miras a un gran espectro de temas globales, esfuerzos conscientes para estar siempre bien informado sobre los acontecimientos más recientes en los ámbitos locales y globales, consideración positiva y respetuosa de las diferencias culturales y un deseo de hacer algo con los problemas globales que amenazan la necesidad de paz y libertad de las generaciones futuras (mentalidad global). Estas actitudes no se medirán directamente en la prueba cognitiva. Sin embargo, en el cuestionario contextual de PISA, los alumnos indicarán hasta qué punto están de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con estas actitudes (ver sección 3.3). La triangulación de los resultados de la prueba cognitiva y la autoevaluación del cuestionario aportará pruebas relevantes sobre cómo las actitudes favorecen el entendimiento global e intercultural.

101. Se puede decir que el aspecto más complejo para la aplicación efectiva de este marco de evaluación se relaciona con una definición clara del modo en el que los valores afectan a la comprensión global e intercultural. Mientras que los valores son una parte integral de la competencia global, la prueba cognitiva de PISA no los evalúa. En la prueba propuesta, los alumnos deben reflexionar sobre la validez y las consecuencias de las afirmaciones y que elaboren sus propias conclusiones sobre un tema o situación específicos.

102. Este tema requiere de una elección cuidadosa de las preguntas de la prueba que se pueden incluir en la evaluación cognitiva internacional. Se les podría pedir a los alumnos que evalúen afirmaciones que son claramente correctas o incorrectas según criterios objetivos porque apoyan o contradicen pruebas históricas o científicas consensuadas. Sin embargo, ninguna de las preguntas de la prueba cognitiva debería tratar de evaluar los valores éticos y las opiniones de los alumnos, sino, más bien, su capacidad de reconocer y explicar la complejidad de un caso y la variedad de posicionamiento posibles. Por ejemplo, en un escenario hipotético en el que se describe el caso de un padre que roba para alimentar a sus hambrientos hijos, no se les pediría a los alumnos que indicaran si el acto merece o no un castigo concreto; las preguntas les pedirían a los alumnos, más bien, que demostraran una comprensión de cómo la ley puede, en algunos casos y según ciertos puntos de vista, estar en confrontación con las necesidades humanas básicas e identificar/explicar los posibles riesgos y dudas de establecer excepciones de la ley ad-hoc.



3.3. Autoevaluación del cuestionario del alumno

103. Aparte de los resultados de la evaluación cognitiva, el informe de la competencia global en PISA 2018 incluirá información, a nivel de país y de subpoblación, sobre las respuestas de los alumnos, de los directores, de los profesores y de los padres a los ítems del cuestionario.

104. Para las destrezas socioemocionales y las actitudes, se puede decir que encontrar el método correcto para evaluar es más cuestión de azar que de decidir qué evaluar. Es casi imposible definir escalas para las actitudes y las destrezas autoevaluadas que sean 100% válidas. La estrategia adoptada en PISA 2018 ha concedido más importancia al uso y la adaptación de escalas que ya han sido validadas en otras evaluaciones empíricas.

105. El problema más frecuente al evaluar las destrezas y las actitudes autoevaluadas es el que atañe a la aceptación social. Concretamente las actitudes están relacionadas con la propia imagen y la aceptación social. Para conservar una imagen propia positiva, los alumnos pueden estar tentados de contestar los ítems del cuestionario de la manera que crean que es socialmente aceptada. Las escalas autoevaluadas que miden las actitudes en cuanto la raza, religión, sexo, etc. se ven especialmente afectadas por la aceptación social. Los alumnos que albergan una actitud negativa hacia un grupo particular pueden no desear admitir, no siquiera a sí mismos, que tienen estas pensamientos. En un estudio de actitudes hacia los refugiados, Schweitzer et al. (2005) descubrió que la aceptación social suponía el 8% de varianza en las actitudes.

106. Un gran número de escalas de Likert aparece en la literatura sobre actitudes cívicas y democráticas y una cantidad de ellas están relacionadas con la competencia global tal y como la define PISA⁷. La Escala de Mentalidad Global, por ejemplo, se desarrolló para «medir las actitudes de los alumnos relacionadas con su sentido de conexión con, interés en y responsabilidad por la comunidad global y las conductas asociadas con este punto de vista» (Hett, 1993). Los ítems de la escala tratan tanto las creencias como las conductas: por ejemplo, se les pide a los alumnos que indiquen hasta qué punto están de acuerdo con la afirmación «Tiendo a juzgar los valores de los otros basándome en mi propio sistema de valores».

107. Siguiendo con la literatura, el cuestionario de PISA 2018 incluye ítems de afirmaciones múltiples usando los métodos de Likert. Estos ítems se basan, tanto como es posible, en trabajos previos, teniendo en cuenta aspectos como la duración de la prueba y la sensibilidad de las preguntas y están adaptadas lo mejor posible a la realidad de los alumnos de 15 años. El anexo C contiene las preguntas y los ítems de competencia global que se incluirán en el cuestionario del alumno de PISA

⁷ Las escalas de Likert implican una serie de afirmaciones sobre las que los alumnos indican acuerdo o desacuerdo sobre, por ejemplo, una escala de respuesta de 4 o 5 puntos.



2018. Estas preguntas componen un subconjunto de un conjunto mayor que se probó en el estudio piloto anterior en todos los países que participan en PISA. En la transición del estudio piloto al estudio principal, se eliminaron algunas preguntas y algunas escalas se acortaron para ahorrar tiempo de evaluación, todo mientras aún se aseguraba la cobertura adecuada de este marco y se conservaba la validez psicométrica de las escalas. El cuestionario utilizado en el estudio piloto de PISA, así como el análisis del estudio piloto de la calidad psicométrica del material están disponibles a petición.

108. Se espera que el análisis de las respuestas de estos ítems apoye el desarrollo, en el futuro, de preguntas sobre actitudes y destrezas emocionales o conductuales que puedan incluirse en las futuras pruebas de PISA. El trabajo más allá de 2018 también podría plantearse integrar otros métodos para medir las actitudes y las «habilidades sociales» que son menos propensas a verse afectadas por la aceptación social.

Destrezas y conocimientos autoevaluados

Conocimientos de temas globales o interculturales autoevaluados

109. Un primer conjunto de preguntas del cuestionario del alumno cubre la dimensión de los conocimientos acerca de temas globales e interculturales. Una pregunta en el cuestionario de PISA 2018 les pide a los alumnos que indiquen con qué facilidad podrían llevar a cabo una serie de tareas relacionadas con temas globales, como explicar cómo afectan las emisiones de dióxido de carbono al cambio climático. En otra pregunta, los alumnos deben indicar cómo de familiarizados están con diferentes temas globales, como el cambio climático y el calentamiento global, la salud a escala mundial y las migraciones.



Habilidad autoevaluada para comunicarse en contextos multiculturales

110. Un segundo conjunto de preguntas se refiere a las destrezas lingüísticas, comunicativas y conductuales que se necesitan para comunicarse con los demás, gestionar obstáculos en la comunicación y mediar entre hablantes de diferentes lenguas y culturas. La progresión de los alumnos en este componente se puede evaluar de acuerdo a su competencia en una lengua extranjera y a través de su habilidad autoevaluada de gestionar la comunicación con personas de otras culturas y en contextos no conocidos.

111. Los datos autoevaluados sobre la competencia en lengua extranjera se pueden emplear para examinar las relaciones entre adquirir una segunda lengua y los niveles ya medidos de comprensión global y disposición positiva hacia otros países y culturas. Esta investigación podría tener varias implicaciones significativas en las políticas tanto para los esfuerzos en enseñanza de idiomas como para los programas curriculares dirigidos a incrementar el grado de comprensión de los temas globales de los alumnos.

112. El cuestionario del alumno de PISA 2018 indica cuántas lenguas hablan los alumnos y sus padres suficientemente bien para poder conversar con los demás. El cuestionario también incluye una pregunta en la que se pide a los alumnos que indiquen hasta qué punto explicarían cosas con mucho cuidado, comprobarían que el otro entiende o adaptarían lo que dicen cuando hablan en su lengua nativa con gente con un idioma materno diferente.

Adaptabilidad autoevaluada

113. La investigación sobre la comunicación intercultural ha desarrollado y validado varios ítems y escalas sobre la adaptabilidad y la flexibilidad. Por ejemplo, la «Escala de Eficiencia Intercultural» de Portalla y Chen (2010) incluye medidas autoevaluadas de flexibilidad conductual, como el grado de acuerdo con la afirmación «Suelo actuar de forma muy diferente cuando interactúo con gente de otras culturas». El cuestionario de PISA 2018 incluye una pregunta de afirmación múltiple sobre adaptabilidad que les pide a los alumnos que indiquen cómo gestionan las interacciones difíciles con gente de otras culturas. Los seis ítems de la pregunta se adaptaron a partir de escalas validadas de Martin y Rubin (1995) y de Dennis y Vander Wal (2010).

Toma de perspectiva autoevaluado

114. Al igual que en el caso de la adaptabilidad, hay varias escalas sobre la toma de perspectiva y sobre la empatía que se han diseñado específicamente para adolescentes y se han revisado para el cuestionario de PISA. Incluyen el Índice de empatía para niños y adolescentes (IECA, Bryant, 1982),



la subescala de empatía del Cuestionario de conducta de los niños (Rothbart et al., 1994), el Índice de reactividad interpersonal (IRI, Davis, 1980), la Escala de empatía básica (Jolliffe y Farrington, 2006) y la Medida de la empatía y la simpatía de los adolescentes (AMES, Vossen et al., 2015). En el cuestionario del alumno de PISA, una pregunta constituía de cinco ítems que evalúan la toma de perspectiva. Los cinco ítems han sido adaptados de Davis (1983) y se espera que formen un constructo unidimensional.

Actitudes autoevaluadas

Actitud receptiva autoevaluada hacia gente de otras culturas

115. El cuestionario de PISA incluye una pregunta que evalúa el «interés por saber más de otras culturas» de los alumnos. Evalúa el deseo o disposición de un alumno de saber más acerca de otros países, religiones y culturas. Los cuatro ítems que contiene la pregunta se han adaptado a partir de diferentes fuentes, como Chen et al. (2016) y Mahon y Cushner (2014).

Respeto por gente de otras culturas autoevaluado

116. Una pregunta del cuestionario de PISA les pide a los alumnos que indique hasta qué punto creen que respetan y valoran a los demás como seres humanos sin importar su origen cultural. Los cinco ítems se adaptaron del Consejo de Europa (2016b), Munroe y Pearson (2006), Lázar (2012) y Fritz et al. (2002).

Mentalidad global autoevaluada

117. El cuestionario de PISA contiene una pregunta sobre mentalidad global. Se espera que los seis ítems de la pregunta evalúen los siguientes aspectos de la mentalidad global: sentido de pertenencia a la ciudadanía mundial (ítem 1), responsabilidad hacia otros en el mundo (ítems 2, 4 y 6), sentido de interconectividad (ítem 3) y autoeficacia mundial (ítem 5).

Ítems del cuestionario sobre estrategias, pedagogía y actitudes de enseñanza de la competencia global

118. El cuestionario de PISA 2018 aportará información sobre innovaciones en los currículos y métodos de enseñanza dirigidos a preparar a los alumnos para ser ciudadanos del mundo. Dos preguntas tratan del currículo. Una les pregunta a los directores y a los profesores si el currículo incluye temas globales como el cambio climático y el calentamiento global, la salud en el mundo o las



migraciones. Otra les pregunta si el currículo oficial hace referencia a las destrezas y disposiciones de la competencia global, como comunicarse con gente de otras cultural o países o la receptividad a las experiencias interculturales.

119. Un segundo conjunto de preguntas trata las creencias y prácticas de los educadores. En una pregunta, los directores deben aportar información sobre las creencias generales de sus profesores y sobre cómo debería gestionar el centro educativo la diversidad étnica. Otra pregunta trata sobre las prácticas específicas para el aprendizaje multicultural en el ámbito del centro educativo, como la enseñanza de las creencias, las costumbres o las artes de distintos grupos culturales que vivan en el país; o para animar a los alumnos a comunicarse con gente de otras culturas a través de internet y los medios sociales.

120. Dos preguntas de cuestionario del profesor de PISA preguntan sobre el nivel de preparación de los profesores para trabajar con diferentes comunidades de alumnos, potencialmente a través de diferentes estrategias de enseñanza. Una pregunta aporta información sobre si un profesor ha estudiado temas interculturales o se ha formado en métodos pedagógicos para enseñar en ambientes multiculturales con eficacia. Otra aportará información sobre la autoeficacia de los profesores a la hora de lidiar con las dificultades de una aula multicultural y al adaptar sus métodos a la diversidad cultural de los alumnos.

121. El cuestionario del alumno aporta información sobre las conductas de los profesores desde el punto de vista de los alumnos. Una pregunta, en concreto, le pide a los alumnos que indiquen si creen que sus profesores tratan a los alumnos de todas las culturas con el mismo respeto.



4. Conclusiones

122. Cómo respondan los sistemas educativos a la interdependencia económica creciente, las divisiones culturales, las nuevas oportunidades digitales y los deseos de sostenibilidad tendrá un impacto significativo en el bienestar de las personas en las comunidades para las que trabajan. Todos, tanto en comunidades homogéneas como heterogéneas, están llamados a romper los estereotipos culturales, a reflexionar sobre las causas de la violencia por motivos raciales, religiosos o de odio y a participar en la creación de sociedades sostenibles, integradas y respetuosas.

123. Mejorar la competencia global a través de la educación exigirá cambios significativos en el aula: cambios que afecten a lo que los alumnos aprenden sobre el mundo y otras culturas, las oportunidades que tienen de practicar lo que han aprendido y cómo apoyan los profesores este aprendizaje al trabajar con alumnos diversos. Algunos currículos nacionales ya hacen hincapié en la educación para el desarrollo sostenible y la educación intercultural. Muchos profesores también animan a los alumnos a analizar y reflexionar sobre las causas que subyacen en los temas globales y a compartir ideas sobre posibles soluciones. Sin embargo, el progreso ha sido desigual y las buenas prácticas no se han compartido lo suficiente en el ámbito internacional.

124. El marco conceptual de la competencia global y el enfoque descrito en este documento, que PISA tomará en la primera evaluación internacional de esta competencia, en 2018, ofrecerá el primer resumen completo del éxito de los sistemas educativos al preparar a los jóvenes para afrontar el desarrollo global y colaborar productivamente en su día a día a pesar de las diferencias culturales. Los datos aportarán conocimiento sobre cuáles de los enfoques de políticas para la educación global son los más usados en los sistemas escolares en todo el mundo y sobre cómo se preparan los profesores para promocionar la competencia global. Los sistemas educativos, por tanto, aprenderán unos de otros sobre cómo adaptar mejor sus currículos, promocionar los métodos de enseñanza innovadores y ajustar la formación inicial de los profesores para facilitar el desarrollo de la competencia global.

125. Los resultados de la evaluación también pueden estimular la innovación en el ámbito de los centros educativos de manera individual, ya que los centros buscan enfoques eficientes para mejorar la competencia global de sus alumnos. Una variedad mayor de actividades de aprendizaje en el aula puede, de hecho, influir en la competencia global de los alumnos e implicar a los profesores en todas las materias, aunque en diferentes grados. Estas pueden incluir actividades de role play que permitan a los alumnos tomar diferentes puntos de vista, debates sobre prejuicios y discriminación o actividades basadas en proyectos que les animen a analizar y reflexionar sobre las causas subyacentes en los temas globales.



126. Ninguna evaluación de manera aislada puede explicar la complejidad de la competencia global como objetivo de aprendizaje. Es muy importante el hecho de que el enfoque de PISA refleje las necesidades y las limitaciones de una evaluación internacional a gran escala. Por ello, no es un sustituto de las evaluaciones formativas de la competencia global en las aulas y en el ámbito escolar. Después de 2018, se necesitarán más esfuerzos para desarrollar las lecciones aprendidas de esta iniciativa para seguir mejorando la medición de los constructos definidos en este marco. El esfuerzo más costoso, pero quizá también el más urgente, será evaluar y experimentar con nuevos métodos de seguir mejorando la medición de las dimensiones socioemocionales, actitudinales y valorativas de la competencia global.



REFERENCIAS

Andrade, H. G. (2005), "Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly", *College Teaching*, Vol. 53/1, pp. 27-30.

Anna Lindh Foundation (2017), *The Anna Lindh Education Handbook, Intercultural Citizenship in the Euro Mediterranean Region*, Anna Lindh Foundation.

Barrett, M., M. Byram, I. Lázár, P. Mompoin-Gaillard y S. Philippou (2014), *Developing Intercultural Competence through Education*, Council of Europe Publishing, Estrasburgo.

Barrows, T. S., S. M. Ager, M. F. Bennett, H. I. Braun, J. L. D. Clark, L. G. Harris, y S. F. Klein (1981), *College students' knowledge and beliefs: A survey of global understanding*, Change Magazine Press, New Rochelle, NY.

Bennett, M. (1993), "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity" en M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, ME, pp. 21-71.

Berardo, K. y D. Deardorff (2012), *Building cultural competence: Innovative models and activities*. Stylus, Sterling, VA.

Boix Mansilla, V. y A. Jackson (2011), *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*, Asia Society and Council of Chief State School Officers.

Bingle, R.G. y P.H. Clayton (2012), "Civic education through service-learning: What, how, and why?" en L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (eds.), *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives*, Palgrave, Nueva York, pp. 101-124.

Bingle, R.G., R. Reeb, M. A. Brown, y A. Ruiz (2016). *Service Learning in Psychology: Enhancing Undergraduate Education for the Public Good*, American Psychological Association, Washington, D.C.

British Council (2013). *Culture at Work : The Value of Intercultural Skills in the Workplace*, British Council, Reino Unido.



Brubacker, R. y D. D. Laitin (1998), "Ethnic and nationalist violence", *Annual Review of Sociology*, Vol. 24, pp. 423 - 52.

Bryant, B. K. (1982), "An index of empathy for children and adolescents", *Child Development*, Vol. 52/2, pp. 413–425.

Buckingham, D. (2007), "Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet", *Research in Comparative and International Education*, Vol.2/1, pp.43 - 55.

Byram, M. (2008), *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon.

Chen, S.X., B. C. Lam, B. P. Hui, J. C. Ng, W. W. Mak, Y. Guan, E. E. Buchtel, W. C. Tang and V. C. Lau (2016), "Conceptualizing psychological processes in response to globalization: Components, antecedents, and consequences of global orientations", *Journal of Personality and Social Psychology* Vol.110, pp. 302-31.

Clapham, A. (2006), *Human Rights Obligations of Non-state Actors*, Oxford University Press, Oxford.

Costa y Kallick (2013), *Dispositions: Reframing Teaching and Learning*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Council of Europe (2015). *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess Transversal attitudes, skills, and knowledge*. Council of Europe, Estrasburgo.

Council of Europe (2016a), *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe, Estrasburgo.

Council of Europe (2016b), *Competences for Democratic Culture (CDC): 559 Validated Descriptors*, Council of Europe, Estrasburgo.

Davis, M. H. (1980), "A multidimensional approach to individual differences in empathy", *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, Vol. 10/85.

Davis, M.H. (1983), "Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44/1, pp. 113-126.

Deardorff, D. K. (2009), "Implementing Intercultural Competence Assessment" en *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, D. K. Deardorff (ed.), Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 477- 491.



Deardorff, D. K. (2013), "Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: a comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence", informe redactado para UNESCO Division of Cultural Policies and Intercultural Dialogue, UNESCO, París.

Deardorff, D. K. (próximamente), *UNESCO Manual on Developing Intercultural Competence Based on Human Rights*. UNESCO, París.

Delors, J. et al. (1996), *Learning: The Treasure Within*, UNESCO, París.

Dennis, J.P. y J.S. Vander Wal (2010), "The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity", *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 34/3, pp. 241-253

Donnelly, J. (2007), "The relative universality of Human Rights", *Human Rights Quarterly*, Vol. 29/2, pp. 281-306

Doscher, S.P. (2012), "The development of rubrics to measure undergraduate students' global awareness and global perspective: a validity study", Tesis Doctoral, Florida International University.

Ennis, R. H. y E. Weir (1985), *The Ennis–Weir Critical Thinking Essay Test*, Midwest Publications, Pacific Grove, CA.

Ennis, R. H., J. Millman y T. N. Tomko (1985), *Cornell Critical Thinking Tests*, Midwest Publications, Pacific Grove, CA.

Fantini, A. E. (1997), *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL

Fennes, H. y K. Hapgood (1997), *Intercultural Learning in the Classroom: Crossing Borders*, Cassell, London.

Fritz, W., A. Mollenberg, A. y G. M. Chen (2002) "Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts", *Intercultural Communication Studies*, Vol. 1/2, pp. 165-176.

Gaudelli, W. (2003), *World Class: Teaching and Learning in Global Times*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, NJ.



Gaudelli, W. (2006), "Convergence of technology and diversity: Experiences of two beginning teachers in web-based distance learning for global/multicultural education", *Teacher Education Quarterly*, Vol.33/1, pp. 97-116.

Gay, G. (2015), "Teaching to and through cultural diversity", *Curriculum Inquiry*, Vol. 43/1, pp. 48 – 70.

Global Cities (2017), "A Framework for Evaluating Student Outcomes in Global Digital Education", White Paper, Global Cities Inc., Nueva York.

Halpern, D. F. (2010), *Halpern Critical Thinking Assessment Manual*, Schuhfried GmbH, Viena, Austria.

Hansen, R. (2010), "Impact of study abroad on ethnocultural empathy and global-mindedness", Tesis Doctoral sin publicar, Ball State University.

Hanvey, R. G. (1975), *An Attainable Global Perspective*, Center for War/ Peace Studies, Nueva York.

Harzing, A.-W. (2006), "Response styles in cross-national survey research", *International Journal of Cross Cultural Management*, Vol. 6/2, pp. 243-266.

Hett, E. J. (1993), "The development of an instrument to measure global mindedness", Unpublished Doctoral Dissertation, University of San Diego.

International Baccalaureat Organisation (2012), *What is an IB Education?* (brochure), IBO, Cardiff.

Jolliffe, D. y D. P. Farrington (2006), "Development and validation of the Basic Empathy Scale", *Journal of Adolescence*, Vol. 29/4, pp. 589–611. [doi:10.1016/j.adolescence.2005.08.010](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010)

Karaman, A. C. y F. V. Tochon (2007), "International student teaching in world language education: Critical criteria for global teacherhood", *Critical Inquiry in Language Studies*, Vol.4/2-3, pp. 237-264. [http:// dx.doi.org/10.1080/15427580701389714](http://dx.doi.org/10.1080/15427580701389714)

Kellner, D. y J. Share (2005), "Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 26/3, pp. 369-386.



- Khoza, R. (2011), *Attuned Leadership: African Humanism as Compass*, Penguin, Johannesburgo.
- Klein, J. D. (2013), "Making meaning in a standards-based world: Negotiating tensions in global education", *Educational Forum*, Vol. 77/4, pp. 481-490. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2013.822044>
- Kymlicka, W. (1995), *Multicultural Citizenship : A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford University Press, Oxford.
- Lázár, I. (ed.) (2012), *Recognising Intercultural Competence: What Shows That I Am Interculturally Competent?*, Council of Europe, Estrasburgo. http://www.coe.int/t/dg4/education/Pestalozzi/home/What/ICCTool_en.asp (adaptado).
- Lee, H.-W., et al. (2017). An International Collaborative Study of GCED Policy and Practice (I). Korea Institute for Curriculum and Evaluation: Seúl. Research Report RRO 2017-1.
- Liu, O. L., L. Frankel y K. C. Roohr (2014), Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment (ETS RR-14-10), Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Liu, O. L., L. Mao, L. Frankel y J. Xu (2016), "Assessing critical thinking in higher education: the HEIghten approach and preliminary evidence", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 41/5, pp. 677- 694.
- Mahon, J. A. & K. Cushner (2014), "Revising and updating the inventory of cross-cultural sensitivity", *Intercultural Education*, Vol.25/6, pp. 484-496.
- Martin, M. M. y R. B. Rubin (1995), "A new measure of cognitive flexibility", *Psychological Reports*, 76/2, pp. 623-626.
- Merryfield, M. M. (2008), "Scaffolding social studies for global awareness", *Social Education*, Vol. 72/7, pp. 363- 366.
- Mogkoro J. (1995), "State v. Makwanyane and Mchunu", (6) BCLR 665 (CC), párrafo 308.
- Munroe, A. y C. Pearson (2006) "The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire: A new instrument for multicultural studies", *Educational and Psychological Measurement*, Vol.66/5, pp. 819-834.



Myers, J. P. (2006), "Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the US", *Theory & Research in Social Education*, Vol. 34/3, pp. 370 – 394.

National Assessment Governing Board (NEA) (2010), *Civics framework for the 2010 National Assessment of Educational Progress*, U.S. Department of Education, Washington, D.C.

North-South Centre of the Council of Europe (2012), *Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*, North-South Centre of the Council of Europe, Lisboa.

Nussbaum, M. (1997), *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Nwosu, P. (2009), "Understanding Africans' conceptualizations of intercultural competence" en D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks, CA.

O'Connor, K. y K. Zeichner (2011), "Preparing US teachers for critical global education", *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 9/3-4, pp. 521-536. OECD (2016), PISA 2018 Draft Reading Framework, OECD, París.

O'Reilly, T. y Sabatini, J. (2013), *Reading for understanding: How performance moderators and scenarios impact assessment design* (ETS Research Report No. RR-13-31). Recuperado de <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-31.pdf> (acceso por última vez 28 de Noviembre de 2017).

Oxfam (2015), "Education for Global Citizenship, a guide for schools" (cuadernillo).

Popham, W. J. (1997), "What's wrong—and what's right—with rubrics", *Educational Leadership*, Vol. 55/2, pp. 72-75.

Popp, S. E. O., J. M. Ryan y M. S. Thompson (2009), "The critical role of anchor paper selection in writing assessment", *Applied Measurement in Education*, Vol. 22/3, pp. 255-271.

Portalla, T. y G.-M. Chen (2010), "The development and validation of the intercultural effectiveness scale", *Intercultural Communication Studies*, Vol. 19/3, pp. 21-37.



Rapoport, A. (2010), "We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education", *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol.5/3, pp. 179-190. <http://dx.doi.org/10.1177/1746197910382256>

Reimers, F. (2017), "Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons. Version 1.0", CreateSpace Independent Publishing Platform

Rothbart, M. K., S. A. Ahadi y K.L. Hershey (1994), "Temperament and social behavior in childhood", *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, Vol.40, pp. 21-39.

Rychen, D. S. y L.H. Salganik (eds.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe and Huber, Göttingen, Alemania.

Sabatini, J., T. O'Reilly, L. Halderman y K. Bruce (2014), "Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges", *International Journal Topics in Cognitive Psychology*, Vol. 114, pp. 693-723.

Sabatini, J., Y. Petscher, T. O'Reilly y A. Truckenmiller (2015), "Improving comprehension assessment for middle and high school students: Challenges and opportunities" en D. Reed y K. Santi (eds.), *Improving Reading Comprehension of Middle and High School Students*, Springer, Nueva York, pp. 119-151.

Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr, y B. Losito (2010), *ICCS 2009 International Report. Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*, IEA, Ámsterdam.

Schuster, K. y J. Meany (2005), *Speak out! Debate and Public Speaking in the Middle Grades*, International Debate Education Association, Nueva York.

Schwartz, S. H. (2012), "An overview of the Schwartz Theory of Basic Values", *Online Readings in Psychology and Culture*, Vol. 2/1, <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Schweitzer, R., S. A. Perkoulidis, S. L. Krome C. N. y Ludlow (2005), "Attitudes towards refugees: The dark side of prejudice in Australia", *Australian Journal of Psychology*, Vol. 57/3, pp. 170-179.

Seelye, H. N. (1996). *Experiential activities for intercultural learning*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.



Sen, A. (2007), *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*, Penguin Books, India.

Sinicrope, C., J. M. Norris y Y. Watanabe (2007), "Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice", Technical report for the Foreign Language Program Evaluation Project, Honolulu, HI.

Spiro, R. J., R.L. Coulson, P.J. Feltovich, P. J. y D. Anderson (1988), "Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains" in V. Patel (ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Stellmack, M. A., Y. L. Konheim-Kalkstein, J. E. Manor, A.R. Massey, J. A. P. Schmitz (2009), "An assessment of reliability and validity of a rubric for grading APA-style introductions", *Teaching of Psychology*, Vol. 36/2, pp. 102-107.

Storti, C. (2017), *Cross-Cultural Dialogues: 74 brief encounters with cultural difference*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Stringer, D. M., & Cassidy, P. A. (2009), *52 activities for improving cross-cultural communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press

Suarez, D. (2003), "The development of empathetic dispositions through global experiences", *Educational Horizons*, Vol. 81/4, pp. 180-82.

Suárez-Orozco, C., M. M. Suárez-Orozco y I. Todorova (2008) *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Thaler, N., E. Kazemi y C. Huscher (2009), "Developing a rubric to assess student learning outcomes using a class assignment", *Teaching of Psychology*, Vol. 36/2, pp. 113-116.

Torney-Purta, J., J. C. Cabrera, K. Roohr, L. Crotts, L. Ou y J.A. Rios (2015), *Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks, and Directions for Next-Generation Assessment*, ETS Research Report Series.

UK Government Department for Education (2014), Citizenship studies: Draft GCSE subject content (DFE-00582-2014). Department of Education.

UNESCO (2001), *Universal Declaration of Cultural Diversity*, UNESCO, Paris. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>



UNESCO (2013), *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*, UNESCO, París.

UNESCO (2014a), *Learning to Live Together: Education Policies and Realities in the Asia-Pacific*, UNESCO, París.

UNESCO (2014b), *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*, UNESCO, París.

UNESCO (2014c), *Teaching Respect for all*, UNESCO, París.

UNESCO (2015), *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, UNESCO, París.

UNESCO (2016), *Global Education Monitoring Report*, UNESCO, París.

Vossen, H.G.M., J. T. Piotrowski y P. M. Valkenburg (2015), "Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES)", *Personality and Individual Differences*, Vol.74, pp. 66-71. [doi: 10.1016/j.paid.2014.09.040](https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040)

Williams-Gualandi, D. (2015), "Intercultural Understanding: What are we looking for and how do we assess what we find?", Working Papers Series: International and Global Issues for Research No. 2015/7, University of Bath.

Willingham, D. T. (2007), "Critical thinking: Why is it so hard to teach?", *American Educator*, pp. 8–19.

Zuckerman, E. (2013), *Rewire: Digital Cosmopolitans in the Age of Connection*, W. W. Norton & Company.



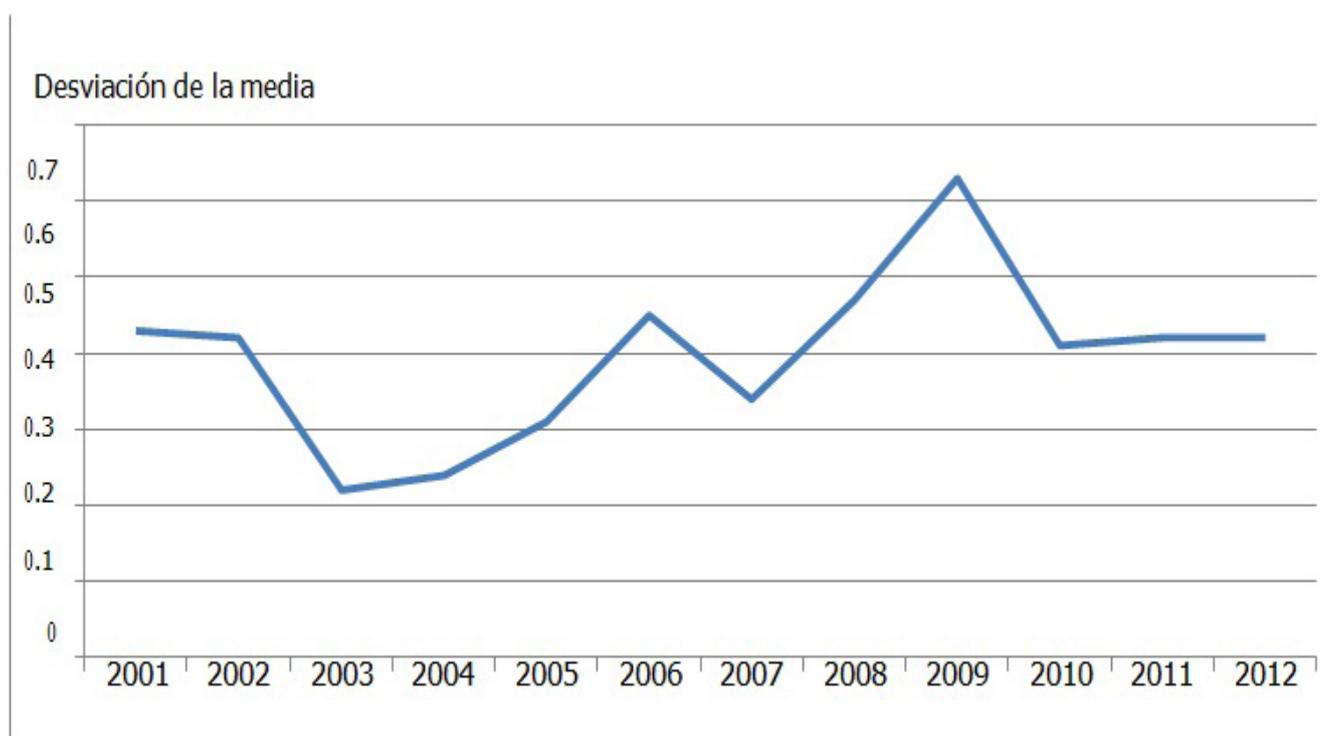
Anexo A. Ejemplos ilustrativos de escenarios de la evaluación cognitiva de la comprensión global⁸

1. ¿Está aumentando la temperatura global?

Dominio de contenido: 3. *Sostenibilidad medioambiental* (3.1: *Recursos naturales y riesgos medioambientales*)

En su clase de ciencias, Mei lee un artículo de investigación que se publicó en la prensa diaria. El autor del artículo emplea el siguiente gráfico para discutir que la creencia popular de que la temperatura global está aumentando no se sostiene en datos. De hecho, las temperaturas globales fueron inferiores en 2011 y 2012 en comparación con 2008 y 2009.

Figura 5. Temperatura global

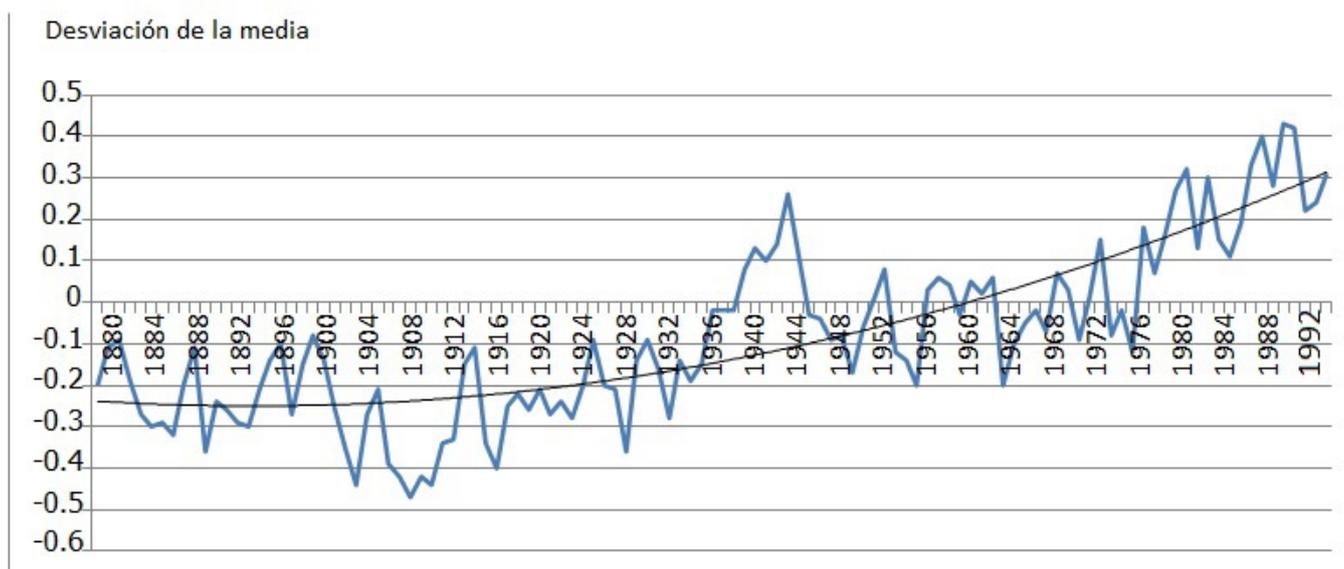


⁸ Estos ejemplos se aportan solo para propósitos ilustrativos. No han sido preparados ni verificados por los redactores profesionales de la prueba, que son responsables de desarrollar los instrumentos cognitivos para PISA 2018. No se incluyen ítems completamente redactados en estos ejemplos. Incluyen preguntas y «claves de respuesta» para las preguntas que se idearon para guiar la redacción de ítems mediante un formato de respuesta múltiple o de respuesta abierta.



La profesora de Mei le pide a la clase que le eche un vistazo a otro gráfico que ha elaborado a partir de la misma fuente de datos del artículo.

Figura 6. Temperatura global



Pregunta: ¿Qué puedes deducir de la validez de la afirmación del artículo al comparar los dos gráficos?

Clasificación de la pregunta: 1. Analizar información, formular argumentos y explicar situaciones o problemas complejos (1.2: sopesar fuentes).

Clave de respuesta: la afirmación del autor no está basada en una prueba sólida. Debería haber tenido en cuenta un período más largo para analizar los cambios en la temperatura global.

La profesora le dice a la clase que la investigación del artículo la financió una gran compañía petrolera. También explica que algunas empresas que contratan a investigadores para llevar a cabo un estudio les piden que, en primer lugar, firmen un acuerdo de confidencialidad por el que el que se comprometen a no desvelar ningún resultado sin permiso.

Pregunta: ¿Cuál es una posible consecuencia de permitir que las empresas patrocinen las investigaciones científicas sin control?

Clasificación de la pregunta: 4. Evaluar las acciones y sus consecuencias (4.2 Evaluar consecuencias e implicaciones)



Clave de respuesta: si no se regula adecuadamente, parte de la financiación podría resultar en un «sesgo por los fondos» debido al hecho de que un investigador puede verse inducido a defender los intereses del patrocinador.

2. Un jugador con talento

Dominio de contenido: 1. Cultura y relaciones interculturales (1.4 Toma de perspectiva, estereotipos, discriminación e intolerancia).

La semana pasada, tu equipo perdió porque un jugador nacido en el extranjero decidió abandonar el partido tras tener que aguantar insultos racistas por parte de los aficionados del equipo visitante durante casi una hora, lo que obligó a tu equipo a jugar con 10 jugadores en lugar de 11. Uno de tus amigos estaba en el estadio y te dijo que el jugador debería haber seguido con el juego y no haber dejado que los insultos le afectasen.

Pregunta: ¿Qué podría haber evitado que el jugador abandonara el partido y dejara a su equipo en desventaja?

Clasificación de la pregunta: 4. Evaluar las acciones y sus consecuencias (4.1 Considerar las acciones)

Clave de respuesta: Normas claras respetadas por el árbitro mediante las que suspenda un partido desde que oiga insultos racistas y descalifique al equipo cuyos aficionados perpetren actos racistas.

A medida que seguís hablando del jugador que abandonó el partido, te das cuenta de que tanto tu como tu amigo nunca os habéis referido a él por su nombre real, sino como «el Animal». Es un apodo que le puso la prensa después del primer partido con tu equipo. El capitán de tu equipo, que también es el capitán del equipo nacional, recibe el apodo de «el Cerebro».

Pregunta: ¿Cuál es una consecuencia posible de poner mote?

Clasificación de la pregunta: 4. Evaluar las acciones y sus consecuencias (4.2 Evaluar consecuencias e implicaciones)

Clave de respuesta: Puede reforzar la creencia de que los jugadores de la selección son inteligentes y trabajan duro, mientras que los extranjeros se las arreglan con sus dones naturales.



3. Una canción en quechua

Dominio de contenido: 1. Cultura y relaciones interculturales (1.1 Identificar información en sociedades multiculturales)/ 4. Instituciones, conflictos y derechos humanos (4.3 Participación en la política e implicación global)



En un video de Youtube que alcanzó más de 2 millones de visitas, Renata Flores canta en Quechua, su lengua materna, la canción de Michael Jackson *The Way You Make Me Feel* con antiguas ruinas incas como telón de fondo. Renata es una activista que participa en el proyecto «Las juventudes también hablamos Quechua».

Pregunta: ¿Qué mensajes crees que intenta transmitir Renata?

Clasificación de la pregunta: 2. Identificar y analizar varios puntos de vistas (2.1 Reconocer puntos de vista y contextos)

Claves de pregunta: Quiere combatir la percepción que los jóvenes tienen de la lengua indígena como pasada de moda. Quiere reavivar su cultura y combatir la homogeneidad.

Varias iniciativas distintas intentan reavivar las lenguas que están desapareciendo. Por ejemplo, uno de los buscadores de Internet más usado ha publicado una versión en quechua y el gobierno de la región australiana de Nueva Gales del Sur ha propuesto una ley para proteger y reavivar las lenguas aborígenes. Sin embargo, mantener con vida una lengua que está desapareciendo no es tarea fácil.



Pregunta: ¿Qué factores, entre los siguientes, pueden contribuir a la desaparición de una lengua?

Clasificación de la pregunta: 1. Analizar información, formular argumentos y explicar situaciones o problemas complejos (1.4 Describir y explicar situaciones o problemas complejos)

Claves de respuesta: Los jóvenes de las minorías que creen que hablar su lengua materna no mola; falta de profesores de lenguas aborígenes e indígenas; pocas lenguas que estén desapareciendo tienen una gramática escrita y diccionarios que la gente pueda usar para aprenderlas.

Anexo B. Descripción de temas posibles para los escenarios de la prueba cognitiva

Este anexo lista temas globales e interculturales que se pueden usar como temas de referencia para desarrollar escenarios en la prueba cognitiva. En esta lista está implicado el hecho de que estos temas complejos deben desarrollarse de manera adecuada para alumnos de 15 años y de manera que los implique lo suficiente.

1. Cultura y relaciones interculturales

Este dominio de contenido hace referencia a las variadas expresiones de la diversidad cultural, como las lenguas, las artes, el conocimiento, las tradiciones y las normas. Adquirir conocimientos en este dominio puede ayudar a los jóvenes a reconocer que los puntos de vista se forman según múltiples influencias culturales, a comprender mejor las diferencias entre culturas y a valorar la importancia de proteger la diversidad cultural.

1.1 Identificar la formación en las sociedades multiculturales

Este subdominio trata sobre cómo desarrollan los jóvenes su identidad cultural en comunidades multiculturales y sociedades interconectadas. Los escenarios en esta área de contenido pueden describir: situaciones en las que los miembros de una minoría o migrantes deben moverse entre la cultura de la minoría étnica (en casa) y las culturas nacionales mayoritarias (amigos y entorno escolar y académico); los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos jóvenes en diferentes sociedades; visiones de la identidad complejas (nacional, de género, religiosa); conceptos de cultura como invariable y determinada frente a dinámica y permeable; expectativas de cómo deben comportarse los adolescentes dentro y fuera del centro educativo; las causas de las relaciones integradoras y conflictivas entre profesores y alumnos en aulas multiculturales; las relaciones con los padres, la familia y la red comunitaria en diferentes culturas; las tensiones por las celebraciones culturales y los intentos de reafirmar identidades culturales más amplias; comprensión del poder



y los diferentes juicios de valor que se desprenden de ellas. Los escenarios también pueden tratar sobre cómo construyen y responden los jóvenes en cuanto a las identidades digitales. En estos escenarios, será importante tratar las identidades múltiples y complejas de los individuos de manera que no se perpetúe una identidad única.

1.2 Expresiones e intercambios culturales

Este subdominio trata temas relacionados con la conservación del capital cultural del mundo (p. ej.: lengua, artes y tradiciones) y las relaciones entre culturas dominantes y no dominantes. Los escenarios de esta área de contenido pueden describir: las expresiones de diferentes culturas en un mundo globalizado; la importancia de la diversidad cultural; las políticas públicas para proteger y promocionar la diversidad lingüística y otras expresiones culturales; las iniciativas escolares para fomentar el aprendizaje y la apreciación de diferentes tradiciones culturales, los diversos puntos de vista sobre qué significa desarrollo y sobre cómo deberían apoyar los países el desarrollo de otros países; diseñar arte y programas de educación cultural en centros educativos; el papel de las nuevas tecnologías a la hora de procurar el acceso a las expresiones culturales; la diversidad en los medios de comunicación públicos (acceso, contenido e idioma); la convergencia de los patrones de costumbres y consumo y cómo las ideas transnacionales (p. ej.: hip hop, meditación) son culturalmente adecuadas en contextos locales y/o se fusionan con otras prácticas culturales para formar culturas híbridas. Los escenarios podrían incluir reconocer elementos o mensajes culturales que contengan las mencionadas expresiones.

1.3 Comunicación intercultural

Este subdominio trata sobre qué pueden aprender los alumnos sobre la complejidad de los procesos comunicativos en los que participan individuos de diferentes orígenes culturales. Los escenarios de esta área pueden representar situaciones en las que: diversas personas interpretan de manera diferente la misma información; dos o más personas no consiguen entenderse entre sí porque siguen diferentes reglas de comunicación; los individuos investigan la idea de que las lenguas, a veces, codifican significados difíciles de trasladar a otros idiomas; los contextos multiculturales como los centros educativos, las organizaciones comunitarias o los lugares de trabajo funcionan mejor si los compañeros adaptan sus estilos de comunicación; la gente no consigue entenderse porque hay diferentes estilos de comunicación no verbal (especialmente debido a que se comunica más no verbalmente que a través de la palabra); los individuos adaptan (o no consiguen adaptar) su estilo de comunicación a los diferentes contextos (académico, informal, en el barrio, en entornos en línea); los individuos buscan comunicarse, aunque no compartan idioma. Estas situaciones pueden darse en contextos informales en los que un alumno de 15 años puede ser más capaz de relacionarlas



con conflictos en un equipo deportivo, con un grupo de amigos, al recibir a un nuevo compañero (incluso del mismo país, pero de diferente origen), etc.

1.4 Formación de puntos de vista, estereotipos, discriminación e intolerancia

Este subdominio hace referencia a qué pueden aprender los alumnos sobre comprensión social y cultural y la formación de puntos de vista, así como acerca la naturaleza, las manifestaciones y el impacto de los prejuicios culturales y las formas de combatirlos. Los escenarios de este subdominio pueden reproducir textos, mensajes de los medios de comunicación y conversaciones que: muestren un sesgo cultural implícito o explícito contra algunos grupos; describan cómo se adaptan y sufren las personas por los prejuicios culturales; muestren cómo corrige la gente los estereotipos a medida que adquieren más información sobre los demás. Las expresiones frecuentes de prejuicios y generalización incluyen: estereotipos basados en el sexo o en la situación socioeconómica sobre lo que pueden lograr los alumnos en diferentes materias; discriminación racial o sexual al seleccionar candidatos a un puesto de trabajo; percepciones sobre la disposición de ciertos grupos a la violencia y al delito; estereotipos sobre las culturas indígenas; intolerancia hacia ciertas inclinaciones sexuales y estereotipos religiosos. Puede que los escenarios animen a los alumnos a identificar, expresar, explicar y posicionar diferentes puntos de vista culturales. En ellos, los alumnos pueden implicarse en estos casos de discriminación y gestionar dilemas asociados con la confrontación de sistema de valores. En concreto, uno podría ser un intercambio conversacional en el que se emita un juicio sesgado y el alumno deba determinar cómo reaccionar.

2. Desarrollo socioeconómico e interdependencia

Este dominio trata de los vínculos económicos en el ámbito local, regional y mundial y contempla cómo influyen en las oportunidades en todo el mundo y a través de grupos culturales o sociales. Los alumnos que adquieren un nivel avanzado de conocimiento en este dominio comprender con mayor facilidad cómo la gente, los lugares y las economías están estrechamente interrelacionados y tienen conciencia de que las políticas económicas y las elecciones que se hacen a cualquier nivel tienen consecuencias en todos los ámbitos, individual o mundial.

2.1 Interacciones económicas e interdependencia

Este subdominio trata las conexiones y las interdependencias de los sistemas económicos en diferentes ámbitos. Algunos ejemplos de temas de escenario presentados en este subdominio son: la producción transnacional de bienes de la vida cotidiana (móviles, ropa); la liberalización financiera, contagio y crisis; los destinos de los flujos de capital e inestabilidad; el surgimiento de compañías globales; los impactos de los viajes de bajo coste y el transporte en los sistemas económicos lo-



cales; las inversiones en tecnología y los intercambios tecnológicos; las diferencias salariales y las inversiones extranjeras; y el impacto de la migración del empleo en los países.

2.2 Capital humano, desarrollo y desigualdad

Este subdominio trata la relación entre la integración económica y el desarrollo social. Algunos ejemplos de temas de este subdominio son: desigualdad en la educación, tendencias en las desigualdades salariales entre países y dentro de un mismo país; integración económica y reducción de la pobreza; desarrollo de turismo sostenible; cambios en las oportunidades de empleo ante la producción mundial automatizada y la informatización; impacto de la inmigración en el empleo y los salarios; y movilidad educativa y fuga de cerebros.

3. Sostenibilidad medioambiental

Este dominio de contenido trata los complejos sistemas relacionados con la demanda y el uso de los recursos naturales. Los alumnos que están más expuestos a esta área aprenden sobre los principales causantes del agotamiento del medio ambiente natural del planeta y comprenden mejor cómo se debería intentar mejorar la calidad de vida conservando el medio ambiente para las generaciones futuras.

3.1 Recursos naturales y riesgo medioambientales

En este dominio, los alumnos aprenden sobre los principales riesgos medioambientales que afronta nuestro planeta y sobre la interdependencia ecológica de la naturaleza. Los riesgos medioambientales que se ven en este dominio son de gran alcance y atañen tanto a los países desarrollados como a los que están en vías de desarrollo. Causan perjuicios a la gente que no ha escogido voluntariamente sufrir estas consecuencias y requieren de regulación de las autoridades públicas. En la mayoría de los casos, no se pueden evaluar estos riesgos de manera precisa y, además, se pueden medir de manera diferente según los contextos y los términos sociales. Una lista parcial de estos riesgos son: cambio climático; contaminación del aire y riesgos para la salud asociados; contaminación y sobreaacidificación, degradación del suelo; desertificación y sequía; crecimiento de la población y urbanización insostenible; desastres naturales; equilibrio de la masa de hielo del planeta; contaminación por los pesticidas; pérdida de la biodiversidad del planeta; acceso a agua potable; sobrepesca y tala forestal. Con cualquiera de estos temas, será importante seleccionar los que sean más significativos para los alumnos de 15 años, como, por ejemplo, el agua potable y contaminación del aire, ya que todo el mundo tiene que beber agua y salir a la calle.



3.2 Políticas, prácticas y conductas para la sostenibilidad medioambiental

Este subdominio trata sobre lo que pueden hacer los legisladores y los individuos para reducir el agotamiento de los recursos y gestionar mejor los riesgos medioambientales. En los escenarios de este subdominio, los alumnos pueden tener que reflexionar sobre las herramientas y los instrumentos (p. ej.: estándares, impuestos, subsidios, campañas de comunicación, educación) que se usan para fomentar el consumo y la producción sostenibles; sobre cómo se informa de los riesgos medioambientales en los medios de comunicación; sobre cómo sopesar los gobiernos los riesgos de agotamientos de los recursos naturales al tomar decisiones en cuanto a las políticas económicas; sobre qué papel desempeñan las organizaciones no gubernamentales a la hora de formar la opinión pública sobre los temas medioambientales y los cambios en las políticas; sacrificios entre el desarrollo y las preocupaciones medioambientales y las diferencias en cómo se entiende el desarrollo sostenible y la asignación de responsabilidades políticas en diferentes países y contextos.

4. Instituciones, conflictos y derechos humanos

Este dominio de contenido trata de las instituciones formales e informales que fomentan las relaciones pacíficas entre las personas y el respeto a los derechos humanos fundamentales. Los alumnos pueden aprender cómo se han creado las instituciones internacionales como las Naciones Unidas, pueden tener que reflexionar sobre la controvertida naturaleza de la gobernabilidad de un mundo con unas relaciones de poder altamente asimétricas, pueden estudiar los factores y la solución de conflictos históricos y actuales entre países, etnias o grupos sociales y examinar los espacios y las oportunidades de la gente joven para ser una parte activa de la sociedad y ejercer sus derechos y responsabilidades.

4.1 Prevención de conflictos y delitos de odio

Este subdominio se relaciona con las instituciones y las estrategias para gestionar, resolver y prevenir conflictos violentos. Se entiende por conflictos relevantes las guerras internacionales, las guerras civiles, los conflictos étnicos o religiosos y los delitos de odio contra grupos particulares. Los escenarios de esta área pueden exponer a los alumnos a diferentes interpretaciones de las causas de un conflicto concreto; presentar diferentes reconstrucciones históricas de los conflictos debidos por la competencia por recursos naturales escasos o por rivalidades económicas entre países; animarles a analizar estrategias para gestionar, resolver y prevenir los conflictos; pueden tener que reflexionar sobre por qué algunos conflictos son más difíciles de resolver que otros, reflexionar en las condiciones psicológicas que pueden ser necesarias para la reconciliación entre las partes (p. ej.: disposición a admitir que el propio bando ha perpetrado actos inaceptables, etc.); hacerles examinar el papel de las manifestaciones no violentas en relación con el cambio social y político, definiciones



del conflicto y justicia social y contrastar los argumentos sobre las condiciones para una paz duradera y una mayor cohesión social.

4.2 Derechos humanos universales y tradiciones locales

Este subdominio incluye la educación sobre los derechos humanos y los escenarios pueden hacer referencia a documentos clave como la Declaración Universal de los Derechos Humanos o la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Los alumnos pueden tener que reflexionar sobre las razones por las que algunos derechos humanos se niegan (p. ej.: por qué todavía hay desigualdades por razón de sexo en el acceso a la educación); preguntar sobre los factores políticos, legales, socioculturales, religiosos y económicos que puede socavar los derechos humanos en contextos concretos; analizar los argumentos y las pruebas opuestas sobre la universalidad o la relatividad de los derechos humanos, reflexionar sobre las obligaciones de los estados en relación con los derechos humanos y/o los medios para protegerse que los ciudadanos tienen a su disposición; reflexionar sobre los derechos que entran en conflicto con otros y cómo resolverlos.

4.3 Participación política e implicación global

Este subdominio hace referencia a las oportunidades de los jóvenes en todo el mundo para expresarse y marcar una diferencia en contextos locales y globales. Los escenarios de esta área pueden describir experiencias reales de los jóvenes que se han puesto en acción para mejorar las condiciones de vida de la gente en sus propias comunidades o que evalúan qué acciones puede llevar a cabo en un tema social, cívico o político. Las situaciones presentadas en los escenarios también pueden describir las dificultades prácticas que los jóvenes afrontan que comienzan a trabajar de voluntarios, como la falta de conocimiento acerca de la gente a la que desean ayudar, reconocer sus límites al llevar a cabo acciones como individuo, la reacción, el desánimo y la fatiga. Este subdominio también contiene temas relacionados con cómo se exponen los jóvenes a la propaganda política y desarrollan sus opiniones políticas.



Anexo C. Preguntas del cuestionario del alumno relacionadas con la competencia global

¿Hasta qué punto te sería fácil realizar las siguientes tareas sin ayuda?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	No podría hacerlo	Me costaría trabajo hacerlo yo solo/a	Podría hacerlo con un poco de esfuerzo	Podría hacerlo fácilmente
Explicar los efectos de las emisiones de dióxido de carbono en el cambio climático global.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecer una relación entre los precios de los artículos textiles y las condiciones laborales de los países productores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Debatir sobre los motivos por los que las personas se convierten en refugiados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explicar por qué algunos países sufren más los efectos del cambio climático que otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explicar cómo las crisis económicas de un solo país afectan a la economía global.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Debatir sobre las consecuencias del desarrollo económico en el medio ambiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



¿En qué medida estás informado(a) de los siguientes temas?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Nunca había oído hablar de esto	Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata	Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general	Sé bastante de esto y podría explicarlo bien
El cambio climático y el calentamiento global.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La salud mundial (p. ej., epidemias).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La migración (circulación de personas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los conflictos internacionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El hambre o la desnutrición en diferentes partes del mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las causas de la pobreza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



¿Hasta qué punto te describen las siguientes afirmaciones?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Igual que yo	Casi igual que yo	Un poco como yo	Casi nada como yo	Nada en absoluto como yo
Intento observar los puntos de vista de todos en caso de desacuerdo, antes de tomar una decisión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que hay dos lados en cada cuestión e intento ver los dos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A veces, intento entender mejor a mis amigos imaginándome cómo se ven las cosas desde su perspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antes de criticar a alguien, trato de imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando estoy molesto con alguien, intento por un momento ponerme en su lugar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



¿Hasta qué punto te describen las siguientes afirmaciones?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Igual que yo	Casi igual que yo	Un poco como yo	Casi nada como yo	Nada en absoluto como yo
Puedo arreglármelas en situaciones poco habituales.	<input type="checkbox"/>				
Puedo cambiar mi comportamiento al enfrentarme con situaciones nuevas.	<input type="checkbox"/>				
Puedo adaptarme a situaciones diferentes incluso cuando estoy en tensión o bajo presión.	<input type="checkbox"/>				
Puedo adaptarme fácilmente a una nueva cultura.	<input type="checkbox"/>				
Cuando me encuentro en situaciones difíciles con otras personas, puedo pensar en una forma de resolver la situación.	<input type="checkbox"/>				
Soy capaz de superar las dificultades de interactuar con personas de otras culturas.	<input type="checkbox"/>				



Imagina que estás hablando en tu lengua materna con personas cuya lengua materna es distinta a la tuya.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Observo cuidadosamente su reacción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compruebo a menudo que nos estamos entendiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escucho con cuidado lo que dicen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escojo mis palabras con cuidado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doy ejemplos concretos para explicar mis ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explico las cosas con mucho cuidado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si hay un problema de comunicación, encuentro la forma de superarlo (p. ej., con gestos, explicándolo de nuevo, escribiendo, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



¿Haces alguna de las actividades siguientes?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Sí	No
Reduzco la energía que utilizo en casa (p. ej. limitando el uso de la calefacción o el aire acondicionado, o apagando las luces cuando salgo de una habitación) para proteger el medio ambiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elijo ciertos productos por motivos éticos o medioambientales, aunque estos sean un poco más caros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Firmo peticiones ambientales o sociales online.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me mantengo informado sobre los sucesos mundiales a través de Twitter® o Facebook®.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Boicoteo productos o compañías por motivos políticos, éticos o medioambientales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en actividades a favor de la protección medioambiental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habitualmente leo páginas web relativas a problemas sociales internacionales (p. ej. pobreza, derechos humanos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Hasta qué punto te describen las siguientes afirmaciones?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Igual que yo	Casi igual que yo	Un poco como yo	Casi nada como yo	Nada en absoluto como yo
Quiero aprender cómo vive la gente en diversos países.	<input type="checkbox"/>				
Quiero aprender más sobre las religiones del mundo.	<input type="checkbox"/>				
Me interesa cómo ven el mundo las gentes de diversas culturas.	<input type="checkbox"/>				
Me interesa saber más sobre las tradiciones de otras culturas.	<input type="checkbox"/>				



¿Tienes contacto con personas de otros países?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Sí	No
En tu familia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el centro escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En tu barrio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En tu círculo de amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Hasta qué punto te describen las siguientes afirmaciones?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Igual que yo	Casi igual que yo	Un poco como yo	Casi nada como yo	Nada en absoluto como yo
Respeto a las personas de otras culturas como seres humanos iguales.	<input type="checkbox"/>				
Trato con respeto a todo el mundo, sin importar su origen cultural.	<input type="checkbox"/>				
Doy espacio a las personas de otras culturas para que se expresen.	<input type="checkbox"/>				
Respeto los valores de las personas de culturas diferentes.	<input type="checkbox"/>				
Valoro las opiniones de las personas de culturas diferentes.	<input type="checkbox"/>				



¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me considero un ciudadano del mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando veo las pésimas condiciones en que viven algunas personas en el mundo, siento que tengo una responsabilidad de hacer algo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que mis acciones pueden influir sobre las personas de otros países.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es justo boicotear a las empresas que mantienen a sus empleados en pésimas condiciones laborales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo hacer algo por los problemas del mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuidar el medio ambiente global es importante para mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Las personas se desplazan de un país a otro cada vez más. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los inmigrantes?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los niños inmigrantes deben tener las mismas oportunidades educativas que tienen otros niños en el país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los inmigrantes que viven en un país durante varios años deben tener la oportunidad de votar en las elecciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los inmigrantes deben tener la oportunidad de seguir sus propias costumbres y estilo de vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los inmigrantes deben tener los mismos derechos que tienen todos los demás en el país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



¿Cuántos idiomas, diferentes del español, estás aprendiendo en tu centro este curso?

(Escribe un número. Escribe "0" [cero] si este curso no tienes ninguna clase de un idioma diferente del español.)

Número de idiomas diferentes del español _____

¿Aprendes en clase las siguientes cosas?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Sí	No
Aprendo sobre la interrelación de las economías de los países.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendo a resolver conflictos con otros compañeros de clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendo sobre culturas diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leemos periódicos, buscamos noticias en Internet o miramos las noticias juntos en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo los profesores me invitan a dar mi opinión personal sobre las noticias internacionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A lo largo del curso, participo en jornadas que celebren la diversidad cultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en discusiones de clase sobre lo que pasa en el mundo como parte de las clases normales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como trabajo de grupo en clase, analizo cuestiones globales con mis compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendo cómo personas de diferentes culturas pueden tener perspectivas diferentes en algunos asuntos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendo a comunicarme con personas de diferente origen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Teniendo en mente a los profesores de tu centro, ¿a cuántos de ellos se les podrían aplicar las siguientes afirmaciones?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	A ninguno o a casi ninguno	A algunos	A la mayoría	A todos o casi todos
Tienen ideas erróneas sobre la historia de algunos grupos culturales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacen comentarios negativos sobre personas de algunos grupos culturales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Culpabilizan a personas de algunos grupos culturales de los problemas de este país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen expectativas más bajas para los alumnos de algunos grupos culturales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Cuántos idiomas habláis tú y tus padres lo bastante bien como para conversar con otras personas (incluyendo el(los) idioma(s) que utilizáis en casa)?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Uno	Dos	Tres	Cuatro o más
Tú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Marco de Competencia Global Estudio PISA (2018)

La competencia global es una nueva área innovadora del estudio PISA que se ha desarrollado para la edición de 2018. Esta iniciativa se inserta dentro de una estrategia de la OCDE a medio plazo, "The Future of Education and Skills OECD Education 2030 Framework", que pretende ayudar a definir el aprendizaje en las décadas venideras. En esta estrategia, la educación se orienta tanto a las destrezas básicas para la vida (*life skills*) como a las distintas formas de conocimiento, actitudes y disposiciones.

En este nuevo marco conceptual de PISA, se comienza reconociendo que la globalización atrae la innovación, experiencias nuevas y mejores condiciones de vida, pero también contribuye a la desigualdad económica y a la división social. Por ello, se define esta nueva competencia con un énfasis especial en las actitudes y valores:

"La competencia global es la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, valorar distintas perspectivas desde el respeto por los derechos humanos para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible".

Muchas de las sub-competencias globales se entretajan y extienden con las que son necesarias para ejercer una ciudadanía responsable; de este modo, la educación global se convertiría en la nueva educación cívica del siglo XXI, porque la ciudadanía se ejerce en una red que va de lo local a lo global.

Como en las demás pruebas, existen dos instrumentos de medición: las pruebas cognitivas, por un lado, y los cuestionarios de contexto, por otro. El marco conceptual de PISA Competencia global se divide en dimensiones, y estas, en componentes. La primera dimensión sería conocimiento y comprensión (*knowledge and understanding*) aplicados a asuntos globales y conocimiento y comprensión interculturales. Se evaluaría a través de pruebas cognitivas. La segunda dimensión, destrezas (*skills*), se centra en el pensamiento analítico y crítico, evaluado también con pruebas cognitivas, a través de la empatía y la flexibilidad, componentes estos valorados en respuestas al cuestionario de contexto, en formato de escalas Lykert. La tercera dimensión, actitudes (*attitudes*), también se mide por el cuestionario de contexto, e incluiría componentes como: apertura hacia otras culturas, respeto hacia la otredad, conciencia global y responsabilidad. También evaluada a través del cuestionario de contexto, la cuarta dimensión, que PISA separa de las actitudes, son los valores (*values*) que se juzgan universales: la dignidad humana y la diversidad cultural.

Para más información, contactar con:
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Web:

<https://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

