



TESIS DOCTORAL

LA EDUCACIÓN PARA UN MUNDO
GLOBALIZADO

LA COMPETENCIA GLOBAL EN CENTROS
ESPAÑOLES: COMPARACIÓN DE ALUMNOS Y
PROFESORES DEL IB Y DE LA LOMCE

María Paz Menéndez Escandón

Director:

Dr. Javier M. Valle López

Departamento de Pedagogía
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
Enero 2020

A mis hijos
Jaime, Álvaro y Victoria

A mis padres
María Paz y Manuel (†)

Y a mi hermano
Guillermo

Esta tesis se ha desarrollado previo informe favorable del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid

Número de referencia: CEI-78/1437 (véase Anexo I)

Agradecimientos

Mi agradecimiento más especial es para mi director de tesis Javier M. Valle. No he podido tener más suerte de haberle encontrado, que el destino cruzara nuestros caminos para compartir nuestro sentimiento de ciudadanía global, nuestro firme convencimiento de la importancia de las políticas educativas supranacionales y los valores que compartimos como seres humanos. Es difícil aprender tanto como lo he hecho yo en estos años bajo su tutela, escuchando siempre sus consejos maestros, tanto académicos como profesionales, que me han llevado, en parte, a poder ser hoy la persona que soy.

Mi agradecimiento a los brillantes investigadores que he tenido muy cerca estos años, Rocío, Jesús, Bianca y a todo el resto de los miembros del Grupo de Investigación de Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid. Por los años que hemos compartido y por todos los proyectos que nos esperan en el futuro.

Mi agradecimiento a la Organización del Bachillerato Internacional, liderada por la Dra. Siva Kumari, por permitir que una economista se enamorara de la educación, porque es lo único que nos permite crear un mundo mejor, más equitativo y más justo para todos. Mi especial mención para toda la comunidad de centros de Bachillerato Internacional (en adelante, IB) en España, que me habéis abierto generosamente las puertas para poder realizar esta investigación, que sin vosotros no hubiera sido posible. También aquí incluyo, a todos aquellos que sin haber llegado a convertirlos en Colegios del Mundo IB, habéis contactado con la fundación en algún momento y habéis formado parte de la muestra de esta tesis.

Mi agradecimiento al Instituto de Empresa (en adelante, IE), liderado por Diego del Alcázar, donde disfruto cada año siendo profesora y cuya formación marcó mi futuro profesional para siempre. Mi colaboración como profesora me ha permitido conocer la importante labor de los docentes en el mundo, además de poder conocer cómo llegan los alumnos del IB a la universidad, algo que siempre me había generado cierta curiosidad.

Mi agradecimiento a mi familia que siempre ha soñado con este día y que ha compartido mi ilusión por este gran proyecto de formación que emprendí hace ya más de cinco años. Me da pena no tener a mi padre, gran admirador del mundo

académico, para poder compartir este momento tan especial, se que lo estarás disfrutando a pesar de no estar presente. Mi mayor agradecimiento es para mi madre que ha sido mis manos, mis pies y mis ojos para ayudarme con mi vida familiar y poder perseguir este sueño, así como para mi hermano. Gracias a mis tres hijos por darme, cada día, la energía necesaria para transitar por cualquier superficie que me encuentre en el camino, pues sois sin duda el motor de mi vida y mi mayor orgullo. Aquí también quisiera mencionar a mi familia norteamericana (*The Lastingers*) y a mis queridas amigas-hermanas De Paz Espiago.

 Mi agradecimiento a mi grupo de amigos, dando ‘gracias’ por cada momento de apoyo y cariño que he recibido de vuestra parte, a mis amigos del colegio, de la universidad, del trabajo, de Salinas y a todos los que me he encontrado a lo largo de mi periplo por el mundo y alguno especial con el que la vida me ha dado la oportunidad de reencontrarme.

 Mi último agradecimiento es a la vida, por todas las oportunidades que me ha dado de ser realmente feliz.

Índice de acrónimos

ADEA	Asociación para el Desarrollo de la Educación en África
AHELO	Assessment of Higher Education Learning Outcomes
ALECSO	Organización de la Liga Árabe para la Educación, la Cultura y la Ciencia
CCSSO	Consejo de Directores de Centros Públicos
CEDEFOP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CIS	Conferencia de Colegios de Mentalidad Abierta
CMC	Consejo del Mercado Común
CNIIIE	Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
COU	Curso de Orientación Universitaria
COU	Curso de Orientación Universitaria
CVR	razón de validez de contenido
DeSeCo	Design and Selection of Competences
DP	Diploma del sistema educativo IB
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EUROSTAT	Oficina Europea de Estadística
FP	Formación Profesional
GBM	Grupo Banco Mundial
GIPES	Grupo de Investigación de Política Educativa Supranacional
IAU	Asociación Internacional de Universidades
IB	Bachillerato Internacional
IBDP	Programa de Diploma del Bachillerato Internacional
IBDP	Programa del Diploma del Bachillerato Internacional

IGCSE	International General Certificate of Secondary Education
INTEF	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado
ISA	Asociación de Colegios Internacionales
ISES	Sindicato Examinador de Colegios Internacionales
IVC	Índice de validez de contenido
LGE	Ley general de educación
LMS	Learning Management System
LODE	Ley orgánica del Derecho a la Educación
LOE	Ley orgánica de educación
LOGSE	Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa
MEFP	Ministerio de Educación y Formación Profesional
MEXT	Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencias y Tecnología de Japón
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEA	Organización de Estados Americanos
OEI	Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OIE	Oficina Internacional de la Educación
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de Naciones Unidas
PAI	Programa de Años Intermedios
PAU	Prueba de Acceso a la Universidad
PCE	Prueba de Competencia Específica

PCPI	Programa de Cualificación Profesional Inicial
PD	Programa de diploma
PEP	Programa de la Escuela Primaria
PIACC	<i>Programme for the International Assessment of Adult Competences</i>
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
POP	Programa de Orientación Profesional
RCD	Registro estatal de centros docentes no universitarios
REA	Recursos digitales Educativos Abiertos
RME	Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR
SAGE	<i>Student choice</i> (elección del alumno), <i>Authentic context</i> (contextos reales), <i>Global significance</i> (significancia global) y <i>Exhibition to an audience</i> (presentación a una audiencia)
SEAMEO	Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático
TdC	TdC
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
UNDP	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNIS	<i>United Nations International School</i>

Índice

MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	33
ESTRUCTURA DE LA TESIS	34
CAPÍTULO 1. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	37
1.1. INTRODUCCIÓN	39
1.2. LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN	40
1.3. LOS ORÍGENES DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	44
1.3.1. <i>El relevante papel de la Oficina Internacional de la Educación</i>	45
1.3.2. <i>La caída de los imperios coloniales y los orígenes de la acción educativa en el exterior</i>	46
a) Francia	47
b) Reino Unido.....	48
c) Estados Unidos de América	49
d) España.....	50
1.3.3. <i>La génesis de la internacionalización educativa</i>	52
a) El nacimiento del Diploma Internacional de la UNESCO	55
b) La Conferencia de Colegios de Mentalidad Abierta (CIS, por sus siglas en inglés).....	57
c) Los colegios internacionales con múltiples programas educativos	57
d) La Asociación de Colegios Internacionales (ISA, por sus siglas en inglés).....	58
e) Las escuelas europeas y el diploma de Bachillerato Europeo	58
f) El Sindicato Examinador de Colegios Internacionales (ISES, por sus siglas en inglés)	59
g) El Bachillerato Internacional (IB, por sus siglas en inglés).....	59
1.4. EL PANORAMA ACTUAL DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN	60
1.4.1. <i>La internacionalización de la educación a través de las acciones de las Organizaciones Internacionales</i>	60
a) Organización Internacional del Trabajo (OIT)	61
b) Oficina Internacional de Educación (OIE)	61
c) Banco Mundial.....	62
d) UNESCO	63
e) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	63
f) Comisión Económica para América Latina (CEPAL)	64
g) Organización de Estados Americanos (OEA)	65
h) Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).....	65
i) Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés)	66
j) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	67
k) Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)	69
l) Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO, por sus siglas en inglés)	69
m) Organización de la Liga Árabe para la Educación, la Cultura y la Ciencia (ALECSO, por sus siglas en inglés).....	70
n) Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP).....	70
o) Eurydice.....	71
p) Unión Europea, Dirección General de Educación y Formación	72
q) Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA, por sus siglas en inglés).....	72
r) Mercosur Educativo	73
1.4.2. <i>El aprendizaje de idiomas</i>	74
1.4.3. <i>La movilidad internacional</i>	77
1.4.4. <i>El panorama de los colegios internacionales en el mundo</i>	80

CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA GLOBAL.....	89
2.1. INTRODUCCIÓN.....	89
2.2. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.....	90
2.2.1. <i>De la sociedad de la información a la sociedad del aprendizaje.....</i>	<i>90</i>
2.2.2. <i>El concepto de competencia</i>	<i>92</i>
2.2.3. <i>La educación por competencias para la formación a lo largo de toda la vida</i>	<i>98</i>
2.3. LA GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	103
2.3.1. <i>Los niveles de compromiso con la globalización.....</i>	<i>103</i>
2.3.2. <i>De la internacionalización del currículo a su globalización.....</i>	<i>104</i>
2.3.3. <i>La educación global.....</i>	<i>106</i>
2.4. LA CIUDADANÍA GLOBAL.....	108
2.4.1. <i>El concepto de ciudadanía global</i>	<i>109</i>
2.4.2. <i>La educación para la ciudadanía global.....</i>	<i>110</i>
2.5. LA COMPETENCIA GLOBAL.....	112
2.5.1. <i>El origen de la competencia global.....</i>	<i>112</i>
2.5.2. <i>La definición de competencia global.....</i>	<i>114</i>
2.5.3. <i>La pedagogía de la competencia global.....</i>	<i>118</i>
2.5.4. <i>La evaluación de la competencia global</i>	<i>123</i>
2.5.5. <i>La promoción de la competencia global.....</i>	<i>129</i>
2.6. LA COMPETENCIA GLOBAL COMPRENDIDA Y MEDIDA DESDE ESTA TESIS DOCTORAL.....	130
 CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	 133
3.1. FINALIDAD, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	135
3.3. ESTUDIO I. HISTÓRICO-DOCUMENTAL.....	138
3.2.1. <i>Elección del tema</i>	<i>139</i>
3.2.2. <i>Recopilación de datos.....</i>	<i>139</i>
3.3. ESTUDIO II. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA EX POST FACTO	142
3.3.1. <i>Elección de variables</i>	<i>142</i>
3.3.2. <i>Instrumento de recogida de datos.....</i>	<i>143</i>
3.3.3. <i>Población y muestra de los alumnos</i>	<i>151</i>
3.3.4. <i>Población y muestra de los profesores.....</i>	<i>155</i>
3.3.5. <i>Tipo de centros.....</i>	<i>158</i>
3.3.6. <i>Ética de la investigación</i>	<i>159</i>
3.3.7. <i>Plan de recogida y análisis de datos.....</i>	<i>161</i>
 CAPÍTULO 4. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	 169
4.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	172
4.1.1. <i>La Educación desde finales del antiguo régimen hasta la promulgación de la Ley Moyano en 1857</i>	<i>173</i>
4.1.2. <i>De la Ley Moyano a la Primera República 1857-1874.....</i>	<i>174</i>
4.1.3. <i>La Educación en la época de la Restauración 1874-1923</i>	<i>176</i>
4.1.4. <i>La Segunda República 1931-1936</i>	<i>177</i>
4.1.5. <i>La Dictadura del General Franco 1936-1975</i>	<i>177</i>
4.1.6. <i>La Ley General de Educación de 1970</i>	<i>179</i>
4.1.7. <i>Transición democrática y reformas del sistema educativo hasta la actualidad</i>	<i>182</i>
3.1.8. <i>El sistema educativo español en la actualidad</i>	<i>186</i>
a) <i>La misión</i>	<i>187</i>
b) <i>El desarrollo de las etapas educativas</i>	<i>188</i>

c) La evolución de los centros educativos	190
d) Estructura administrativo-curricular	196
4.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	202
4.2.1. <i>La pedagogía</i>	204
4.2.2. <i>El marco regulatorio</i>	215
4.2.3. <i>Los programas</i>	217
a) La educación infantil.....	218
b) La educación primaria	219
c) La educación secundaria obligatoria	222
d) Enseñanza Secundaria Superior.....	227
4.2.4. <i>El perfil del alumno</i>	235
4.3. LA EVALUACIÓN	235
4.3.1. <i>Principios de evaluación</i>	235
4.3.2. <i>La evaluación de cada uno de los programas</i>	236
a) Educación Infantil	236
b) Educación primaria.....	236
c) Educación Secundaria Obligatoria	237
d) Bachillerato.....	238
e) Formación Profesional.....	239
4.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	239
CAPÍTULO 5. EL BACHILLERATO INTERNACIONAL (IB)	243
5.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA	245
5.1.1. <i>Los orígenes</i>	245
5.1.2. <i>El sistema educativo IB en la actualidad</i>	249
a) La misión	249
b) El desarrollo de las etapas educativas	250
c) La evolución de centros	251
d) Estructura administrativo-curricular	256
5.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL SISTEMA EDUCATIVO IB.....	259
5.2.1. <i>La pedagogía</i>	261
a) Enfoques de enseñanza.....	261
b) Enfoques de aprendizaje.....	262
5.2.2. <i>El marco regulatorio</i>	263
5.2.3. <i>Los programas</i>	268
a) El Programa de la Escuela Primaria (PEP)	268
b) El Programa de Años Intermedios (PAI).....	274
c) El Programa de Diploma (PD)	281
d) El Programa de Orientación Profesional (POP).....	287
5.2.4. <i>El perfil del alumno</i>	291
5.3. LA EVALUACIÓN	293
5.3.1. <i>Principios de evaluación</i>	293
5.3.2. <i>La evaluación en cada uno de los programas</i>	296
5.3.3. <i>El ciclo de evaluación</i>	300
5.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	300
5.4.1. <i>Modelo conceptual</i>	301
5.4.2. <i>Arquitectura de los programas</i>	303
5.4.3. <i>Modelos de implementación de los programas de formación</i>	303

CAPÍTULO 6. EL BACHILLERATO INTERNACIONAL (IB) EN ESPAÑA ..	307
6.1. LOS INICIOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL IB EN ESPAÑA	309
6.2. EL IB EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	310
6.3. LA EVOLUCIÓN DEL IB EN ESPAÑA.....	311
6.4. LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS	314
6.5. EL IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE IB EN ESPAÑA.....	318
6.5.1. <i>Implementación e impacto del IBDP en los colegios públicos de España</i>	319
6.5.3. <i>Implementación y resultados del PAI en colegios españoles</i>	320
6.5.3. <i>El PEP como marco curricular complementario al programa nacional de primaria en España. Un estudio exploratorio en colegios privados IB</i>	321
6.6. EL RECONOCIMIENTO DE LOS PROGRAMAS.....	323
CAPÍTULO 7. RESULTADOS DEL ESTUDIO II. ALUMNOS.....	335
7.1. PERFIL DEMOGRÁFICO DE LOS ALUMNOS QUE HAN PARTICIPADO EN EL ESTUDIO.....	337
7.2. RESULTADOS DE MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL EN ALUMNOS.....	341
7.2.1. <i>La dimensión de ‘conocimiento’ en la competencia global</i>	341
a) El conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros	341
a) Las perspectivas múltiples	347
b) Contexto global	363
7.2.2. <i>La dimensión ‘Destrezas’ de la Competencia Global</i>	372
7.2.3. <i>La dimensión ‘actitudes’ de la Competencia Global</i>	383
7.3. PERCEPCIÓN GENERAL SOBRE EL BACHILLERATO CURSADO	393
7.4. REFLEXIONES INTERPRETATIVAS.....	404
CAPÍTULO 8. RESULTADOS DEL ESTUDIO II. PROFESORES.....	407
8.1. PERFIL DEMOGRÁFICO DE LOS PROFESORES QUE HAN PARTICIPADO EN EL ESTUDIO.....	409
8.2. RESULTADO DE MEDICIÓN DEL FOMENTO DE LA COMPETENCIA GLOBAL POR PARTE DE LOS PROFESORES	413
8.2.1. <i>La dimensión de ‘conocimiento’ en la competencia global</i>	414
a) El conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros	414
c) Enfoques de pedagogía por competencias.....	427
d) Contexto global	438
8.2.2. <i>La dimensión ‘Destrezas’ de la Competencia Global</i>	447
8.2.5. <i>La dimensión ‘actitudes’ de la Competencia Global</i>	459
8.3. PERCEPCIÓN GENERAL SOBRE EL PROGRAMA IMPARTIDO	470
8.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO	481
8.5. REFLEXIONES INTERPRETATIVAS.....	487
CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES	489
9.1. CONCLUSIONES DE CARÁCTER CONCEPTUAL.....	492
9.2. CONCLUSIONES DE CARÁCTER INSTRUMENTAL.....	497
9.3. CONCLUSIONES DE CARÁCTER SISTÉMICO	503
9.4. CONCLUSIONES DE CARÁCTER PEDAGÓGICO	507
9.5. EPÍLOGO: RETOMANDO LAS HIPÓTESIS DE PARTIDA.....	510
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	513

ANEXOS	539
ANEXO 1.....	539
ANEXO 2.....	540
ANEXO 3.....	541
ANEXO 4.....	542
ANEXO 5.....	543
ANEXO 6.....	545

Índice de tablas

Tabla 1.1.	Ratio estimada de escolarización en 1935-40 y 2017.....	43
Tabla 1.2.	Estado de los submercados del sector de colegios internacionales en 2017.....	82
Tabla 1.3.	Crecimiento y proyección del mercado de colegios internacionales en el periodo 2000-2027.....	84
Tabla 1.4.	Los 10 países del mundo con mayor número de colegios internacionales con instrucción en inglés.....	85
Tabla 1.5.	Las 10 ciudades del mundo con el mayor número de alumnos matriculados en colegios internacionales con instrucción en inglés.....	85
Tabla 2.1.	Evolución de la noción de la competencia profesional.....	93
Tabla 2.2.	Propuesta de definición de competencia clave y sus dimensiones.....	97
Tabla 2.3.	Evolución de la Prueba PISA.....	102
Tabla 2.4.	Lista de control de unidades didácticas para la competencia global.....	120
Tabla 2.5.	Propuesta de desempeño final de la competencia global y sus dimensiones.....	132
Tabla 3.1.	Síntesis de los objetivos de investigación y sistema metodológico.....	138
Tabla 3.2.	Fuentes primarias de la investigación de nuestro estudio histórico-documental.....	140
Tabla 3.3.	Fuentes secundarias de la investigación histórico-documental.....	142
Tabla 3.4.	Modelo de variables en la investigación <i>ex post facto</i> objetivo 4.....	142
Tabla 3.5.	Estructura básica del cuestionario.....	144
Tabla 3.6.	Procedencia de ítems del cuestionario.....	145
Tabla 3.7.	Validación estadística del cuestionario.....	147
Tabla 3.8.	Síntesis de ítems en el cuestionario para alumnos.....	148
Tabla 3.9.	Cuestionario para profesores.....	150
Tabla 3.10.	Número de alumnos matriculados en 2.º curso de bachillerato por comunidad autónoma.....	152
Tabla 3.11.	Cálculo del tamaño de la cuota por comunidad autónoma para alumnos en 2.º curso de bachillerato.....	153
Tabla 3.12.	Cálculo del tamaño de la muestra alcanzada por cuota por comunidad autónoma para alumnos en 2.º curso de bachillerato.....	154
Tabla 3.13.	Cálculo del error muestral para la población.....	154
Tabla 3.14.	Número de profesores por comunidad autónoma.....	155
Tabla 3.15.	Cálculo del tamaño de la cuota por comunidad autónoma para el profesorado.....	156
Tabla 3.16.	Cálculo del tamaño de la muestra alcanzada por cuota por comunidad autónoma para profesores.....	157
Tabla 3.17.	Cálculo del error muestral para la población ‘profesores’.....	157
Tabla 3.18.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov de alumnos.....	162
Tabla 3.19.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov de profesores.....	164
Tabla 3.20.	Libro de códigos para preguntas abiertas del cuestionario de profesores.....	167
Tabla 4.1.	Eje cronológico de las Leyes fundamentales que articulan el sistema educativo español.....	173
Tabla 4.2.	Evolución de las etapas educativas en la estructura del sistema educativo español, a través de sus leyes educativas en etapa de democracia.....	189
Tabla 4.3.	Evolución de centros* de régimen general 2104-2019.....	190
Tabla 4.4.	Centros de convenio MEPF- <i>British Council</i> por comunidad autónoma.....	191
Tabla 4.5.	Centros de IB por comunidad autónoma.....	192
Tabla 4.6.	Centros de titularidad española por países.....	192
Tabla 4.7.	Centros de titularidad mixta por países.....	193
Tabla 4.8.	Centros de convenio por países.....	193
Tabla 4.9.	Secciones españolas dentro de otros Estados por países.....	194
Tabla 4.10.	Secciones españolas dentro de otros Estados por países.....	194

Tabla 4.11. International Spanish Academies por países.....	195
Tabla 4.12. Centros privados españoles en el extranjero por países.....	195
Tabla 4.13. Secciones extranjeras en España por comunidad autónoma	195
Tabla 4.14. Niveles de concreción curricular	197
Tabla 4.15. Competencias del MEFP	199
Tabla 4.16. Abordajes de enseñanza y aprendizaje por etapa educativa	206
Tabla 4.17. Recursos recomendados para cada etapa educativa.....	212
Tabla 4.18. Dimensión europea, global e intercultural en los enfoques de enseñanza y aprendizaje por etapa educativa.....	214
Tabla 4.19. Código General de Leyes Educativas	216
Tabla 4.20. Materias ofrecidas en Educación Primaria	221
Tabla 4.21. Materias ofrecidas en el primer ciclo de la ESO (1.º, 2.º y 3.º)	224
Tabla 4.22. Materias ofrecidas en el segundo ciclo de la ESO (4.º). Orientación académica	225
Tabla 4.23. Materias ofrecidas en el segundo ciclo de la ESO (4.º). Iniciación a la Formación Profesional	226
Tabla 4.24. Materias ofrecidas en el primer curso de Bachillerato.....	230
Tabla 4.25. Materias ofrecidas en el segundo curso de Bachillerato.....	231
Tabla 4.26. Organización de los módulos de grado medio.....	234
Tabla 5.1. Miembros del primer consejo de la Fundación IB	247
Tabla 5.2. Colegios y candidatos que participaron en los exámenes pilotos del IB en 1968.....	248
Tabla 5.3. Porcentaje de colegios y programas del IB por región en el mundo	252
Tabla 5.4. Países con más presencia de Colegios del Mundo IB	254
Tabla 5.5. N.º de Colegios del Mundo IB públicos por país que ofrecen el PD	255
Tabla 5.6. Miembros del Consejo de la Fundación IB	258
Tabla 5.7. Directores Generales del IB	259
Tabla 5.8. Enfoques de enseñanza en el sistema educativo IB	262
Tabla 5.9. Enfoques de aprendizaje en el sistema educativo IB	263
Tabla 5.10. Normas y aplicaciones del sistema educativo IB	264
Tabla 5.11. Componentes principales del currículo del PEP.....	269
Tabla 5.12. Elementos esenciales del currículo del PEP	270
Tabla 5.13. Temas transdisciplinarios del PEP	272
Tabla 5.14. Conceptos del Programa del PAI	275
Tabla 5.15. Conceptos claves del PAI	276
Tabla 5.16. Asignaturas de cada grupo en el PAI	280
Tabla 5.17. Asignaturas de cada grupo en el PD	286
Tabla 5.18. Atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB.....	292
Tabla 5.19. Criterios de Evaluación del PAI	298
Tabla 6.1. N.º de colegios del Mundo IB en España por tipo de centro.....	311
Tabla 6.2. N.º de colegios del Mundo IB por tipo de centro	312
Tabla 6.3. N.º de colegios del Mundo IB por comunidades autónomas	313
Tabla 6.4. N.º de colegios del Mundo IB públicos por comunidades autónomas	314
Tabla 6.5. Ejemplo de carga horaria de integración del PD de IB + bachillerato LOMCE.....	315
Tabla 6.6. Tabla de equivalencias entre la nota de IB y del sistema LOMCE	325
Tabla 6.7. Tabla de equivalencias entre la nota de IB y del sistema LOMCE	327
Tabla 6.8. Tabla de equivalencias entre la nota de IB y del sistema LOMCE para el acceso a la universidad	329
Tabla 7.1. Porcentaje de alumnos según género y titularidad de centro	338
Tabla 7.2. Porcentaje de alumnos según género y sistema educativo.....	339

Tabla 7.3.	Alumnos de la muestra según sistema educativo y titularidad de centro	340
Tabla 7.4.	Preguntas del constructo: «Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros»	342
Tabla 7.5.	Estadístico de contraste de constructo «Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros»	342
Tabla 7.6.	Ítem 6: ¿En cuántos idiomas extranjeros lees de forma habitual?.....	343
Tabla 7.7.	Ítem 7: «Capacidad para decirle ‘hola’ a una persona en idiomas extranjeros»	344
Tabla 7.8.	Ítem 8: «Preguntar donde están situados los cuartos de baño»	345
Tabla 7.9.	Ítem 9: «Pedir una comida en un restaurante».....	345
Tabla 7.10.	Ítem 10: Mantener una conversación durante unos minutos.....	345
Tabla 7.11.	Ítem 11: Expresar mis emociones	346
Tabla 7.12.	Ítem 12: «Expresar mis emociones».....	347
Tabla 7.13.	Preguntas del constructo «Perspectivas múltiples»	348
Tabla 7.14.	Estadístico de contraste de constructo «Perspectivas múltiples»	349
Tabla 7.15.	Ítem 13: «Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión»	349
Tabla 7.16.	Ítem 14: «Intento entender mejor a mis amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas»	351
Tabla 7.17.	Ítem 15: «Antes de criticar a alguien intento imaginarme como me sentiría yo en su lugar».....	352
Tabla 7.18.	Preguntas del constructo: Enfoques de pedagogía por competencias.....	354
Tabla 7.19.	Estadístico de contraste constructo «Enfoques de pedagogía por competencias».....	355
Tabla 7.20.	Ítem 16: «Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas»	355
Tabla 7.21.	Ítem 17: «Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas».....	356
Tabla 7.22.	Ítem 18: «Generación de soluciones a problemas específicos».....	358
Tabla 7.23.	Ítem 19: «Ser independientes para aprender»	359
Tabla 7.24.	Ítem 20: «estudiar en contextos que pueden cambiar».....	360
Tabla 7.25.	Ítem 21: «Supervisar trabajos de los compañeros»	362
Tabla 7.26.	Preguntas del constructo: Contexto global	364
Tabla 7.27.	Estadístico de contraste constructo «Contexto global».....	365
Tabla 7.28.	Ítem 22: «Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies».....	365
Tabla 7.29.	Ítem 23: «Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global»	366
Tabla 7.30.	Ítem 24: «Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles».....	368
Tabla 7.31.	Ítem 25: «Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global»	369
Tabla 7.32.	Ítem 26: «Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente»	371
Tabla 7.33.	Preguntas del constructo: «Destrezas».....	373
Tabla 7.34.	Estadístico de contraste de constructo «Destrezas»	374
Tabla 7.35.	Ítem 27: «Pensamiento crítico y creativo».....	374
Tabla 7.36.	Ítem 28: «Empatía»	375
Tabla 7.37.	Ítem 29: «Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión».....	377
Tabla 7.38.	Ítem 30: «Habilidades de comunicación»	378
Tabla 7.39.	Ítem 31: «Cooperación y resolución de conflictos»	379
Tabla 7.40.	Ítem 32: «Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas»	381
Tabla 7.41.	Ítem 33: «Actuar siendo reflexivos y teniendo información».....	382
Tabla 7.42.	Preguntas del constructo: «Actitudes»	384
Tabla 7.43.	Estadístico de contraste de constructo «Actitudes».....	385
Tabla 7.44.	Ítem 34: «Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí»	385
Tabla 7.45.	Ítem 35: «Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello»	387
Tabla 7.46.	Ítem 36: «Conocer personas de otros países es realmente divertido».....	388
Tabla 7.47.	Ítem 37: «Sería estupendo viajar por el mundo»	390

Tabla 7.48. Ítem 38: «Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento».....	391
Tabla 7.49. Ítem 39: «Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas».....	392
Tabla 7.50. Preguntas del constructo: «Sobre tu bachillerato».....	394
Tabla 7.51. Estadístico de contraste de constructo «Sobre tu bachillerato».....	395
Tabla 7.52. Ítem 40: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a tener una mentalidad internacional».....	396
Tabla 7.53. Ítem 41: «Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para estudiar la carrera en una lengua extranjera».....	397
Tabla 7.54. Ítem 42: «Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para vivir en cualquier lugar del mundo».....	399
Tabla 7.55. Ítem 43: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre países».....	400
Tabla 7.56. Ítem 44: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a valorar la diversidad que hay en el mundo».....	402
Tabla 7.57. Ítem 45: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender que compartimos los recursos del planeta».....	403
Tabla 8.1. Porcentaje de profesores según género y titularidad de centro.....	410
Tabla 8.2. Porcentaje de profesores según género y sistema educativo.....	411
Tabla 8.3. Profesores de la muestra según sistema educativo y titularidad de centro.....	412
Tabla 8.4. Profesores de la muestra según sistema educativo y etapa escolar.....	413
Tabla 8.5. Preguntas del constructo: «Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros».....	415
Tabla 8.6. Estadístico de contraste de constructo «Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros».....	415
Tabla 8.7. Ítem 6: ¿En cuántos idiomas extranjeros lees de forma habitual?.....	416
Tabla 8.8. Ítem 7: Capacidad para decir 'hola' a una persona en idiomas extranjeros.....	417
Tabla 8.9. Ítem 8: Preguntar donde están situados los cuartos de baño.....	418
Tabla 8.10. Ítem 9: Pedir una comida en un restaurante.....	418
Tabla 8.11. Ítem 10: Mantener una conversación durante unos minutos.....	418
Tabla 8.12. Ítem 11: Expresar mis emociones.....	419
Tabla 8.13. Ítem 12: «Escribir una redacción de más de 2000 palabras».....	420
Tabla 8.14. Preguntas del constructo «Perspectivas múltiples».....	422
Tabla 8.15. Estadístico de contraste de constructo «Perspectivas múltiples».....	423
Tabla 8.16. Ítem 13: «Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión».....	423
Tabla 8.17. Ítem 14: «Intento entender mejor a mis amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas».....	424
Tabla 8.18. Ítem 15: «Antes de criticar a alguien intento imaginarme como me sentiría yo en su lugar».....	426
Tabla 8.19. Preguntas del constructo: Enfoques de pedagogía por competencias.....	428
Tabla 8.20. Estadístico de contraste constructo «Enfoques de pedagogía por competencias».....	429
Tabla 8.21. Ítem 16: «Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas».....	429
Tabla 8.22. Ítem 17: «Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas».....	431
Tabla 8.23. Ítem 18: «Generación de soluciones a problemas específicos».....	432
Tabla 8.24. Ítem 19: «Ser independientes para aprender».....	434
Tabla 8.25. Ítem 20: «Estudiar en contextos que pueden cambiar».....	435
Tabla 8.26. Ítem 21: «Supervisar trabajos de los compañeros».....	437
Tabla 8.27. Preguntas del constructo: Contexto global.....	439
Tabla 8.28. Estadístico de contraste constructo «Contexto global».....	440

Tabla 8.29. Ítem 22: «Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies».....	440
Tabla 8.30. Ítem 23: «Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global»	442
Tabla 8.31. Ítem 24: «Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles».....	443
Tabla 8.32. Ítem 25: «Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global» ...	445
Tabla 8.33. Ítem 26: «Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente»	446
Tabla 8.34. Preguntas del constructo: «Destrezas».....	448
Tabla 8.35. Estadístico de contraste de constructo «Destrezas»	449
Tabla 8.36. Ítem 27: «Pensamiento crítico y creativo»	449
Tabla 8.37. Ítem 28: «Empatía»	451
Tabla 8.38. Ítem 29: «Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión».....	452
Tabla 8.39. Ítem 30: «Habilidades de comunicación»	454
Tabla 8.40. Ítem 31: «Cooperación y resolución de conflictos»	455
Tabla 8.41. Ítem 32: «Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas»	457
Tabla 8.42. Ítem 33: «Actuar siendo reflexivos y teniendo información».....	458
Tabla 8.43. Preguntas del constructo: «Actitudes»	460
Tabla 8.44. Estadístico de contraste de constructo «Actitudes».....	461
Tabla 8.45. Ítem 34: «Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí»	462
Tabla 8.46. Ítem 35: «Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello»	463
Tabla 8.47. Ítem 36: «Conocer personas de otros países es realmente divertido».....	465
Tabla 8.48. Ítem 37: «Sería estupendo viajar por el mundo»	466
Tabla 8.49. Ítem 38: «Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento».....	468
Tabla 8.50. Ítem 39: «Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas».....	469
Tabla 8.51. Preguntas del constructo: «Actitudes»	471
Tabla 8.52. Estadístico de contraste de constructo «Sobre tu programa»	472
Tabla 8.53. Ítem 40: «Les ayuda a tener una mentalidad internacional».....	473
Tabla 8.54. Ítem 41: «Les capacita para estudiar la carrera en una lengua extranjera».....	474
Tabla 8.55. Ítem 42: «Les capacita para vivir en cualquier lugar del mundo»	476
Tabla 8.56. Ítem 43: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre países»	477
Tabla 8.57. Ítem 44: «Les ayuda a valorar la diversidad que hay en el mundo».....	479
Tabla 8.58. Ítem 45: «Les a entender que compartimos los recursos del planeta».....	480
Tabla 9.1. Desempeño final de la competencia global y sus dimensiones.....	496
Tabla 9.2. Cuestionario de medición del desempeño final de la competencia global en alumnos de 2º de bachillerato.....	499

Índice de figuras

Figura 1.1. Principales datos de la industria de la educación internacional.....	86
Figura 2.1. Diagrama de procesos de diseño de programas educativos basados en competencias	96
Figura 2.2. Dimensiones y alcance de la internacionalización y la globalización de los sistemas educativos.....	104
Figura 2.3. Propuesta para un contraste delimitador de los objetos de estudio de la política educativa, la educación comparada, la educación internacional y finalmente la Política Educativa Supranacional.....	106
Figura 4.1. Mapa del sistema educativo español	204
Figura 5.1. Esquema del proceso de autorización a colegios de IB	251
Figura 5.2. Presencia en países del POP.....	254
Figura 5.3. Estructura de Gobierno de la OBI.....	257
Figura 5.4. Mapa del sistema educativo IB	261
Figura 5.5. Representación del modelo curricular del PEP.....	271
Figura 5.6. Representación del modelo curricular del PAI.....	279
Figura 5.7. Representación del modelo curricular del PD.....	285
Figura 5.8. Representación del modelo curricular del POP	290
Figura 5.9. Diagrama del ciclo de evaluación del IB	300
Figura 5.10. Ecosistema de Desarrollo Profesional del IB.....	303
Figura 6.1. Instrucciones de cálculo de la nota media que debe figurar en las credenciales de convalidación y homologación de estudios del Diploma de IB.....	325
Figura 6.2. Fórmula de aplicación para el cálculo de la nota.....	325
Figura 9.1. Matriz de transición de la internacionalización a la globalización de sistemas educativos	493

Índice de gráficos

Gráfico 6.1.	Alineamiento entre el sistema educativo IB y el LOMCE	310
Gráfico 6.2.	Evolución histórica de los IBDP.....	312
Gráfico 6.3.	N.º de alumnos que se presentan a los exámenes del IBDP en España	316
Gráfico 6.4.	Tasa de aprobados (%) del Diploma del IB en España vs. Resto del mundo	317
Gráfico 6.5.	Nota media del Diploma del IB en España vs. Resto del mundo	317
Gráfico 6.6.	N.º de alumnos que se presentan a los exámenes del Programa de PAI de IB en España.....	318
Gráfico 7.1.	Número de alumnos de la muestra según la tipología de centro.....	338
Gráfico 7.2.	Género de los participantes.....	338
Gráfico 7.3.	Alumnos de la muestra que han vivido fuera de España.....	339
Gráfico 7.4.	Sistema educativo de bachillerato.....	340
Gráfico 7.5.	Ítem 6: «¿En cuantos idiomas extranjeros lees de forma habitual?»	343
Gráfico 7.6.	Ítem 7: «Capacidad para decirle ‘hola’ a una persona en idiomas extranjeros»	344
Gráfico 7.7.	Ítems 8, 9 y 10: Uso de lenguas extranjeras en un contexto de vida cotidiana	345
Gráfico 7.8.	Ítem 11: ¿En cuantos idiomas extranjeros puede expresar tus emociones?	346
Gráfico 7.9.	Ítem 12 «¿En cuantos idiomas extranjeros puede expresar tus emociones?».....	347
Gráfico 7.10.	Moda del constructo «Perspectivas Múltiples».....	348
Gráfico 7.11.	Ítem 13: «Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión».....	350
Gráfico 7.12.	Ítem 14: «Intento entender mejor a mis amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas»	352
Gráfico 7.13.	Ítem 15: «Antes de criticar a alguien intento imaginarme como me sentiría yo en su lugar».....	353
Gráfico 7.14.	Moda del constructo «Enfoques de pedagogía por competencias»	354
Gráfico 7.15.	Ítem 16: «Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas»	356
Gráfico 7.16.	Ítem 17: «Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas».....	357
Gráfico 7.17.	Ítem 18: «Generación de soluciones a problemas específicos»	359
Gráfico 7.18.	Ítem 19: «Ser independientes para aprender»	360
Gráfico 7.19.	Ítem 20: «Estudiar en contextos que pueden cambiar».....	361
Gráfico 7.20.	Ítem 21: «Supervisar trabajos de los compañeros».....	363
Gráfico 7.21.	Moda del constructo «Contexto global».....	364
Gráfico 7.22.	Ítem 22: «Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies».....	366
Gráfico 7.23.	Ítem 23: «Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global».....	367
Gráfico 7.24.	Ítem 24: «Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles»	369
Gráfico 7.25.	Ítem 25: «Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global».....	370
Gráfico 7.26.	Ítem 26: «Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente».....	372
Gráfico 7.27.	Moda del constructo «Destrezas».....	373
Gráfico 7.28.	Ítem 27: «Pensamiento crítico y creativo».....	375
Gráfico 7.29.	Ítem 28: «Empatía».....	376
Gráfico 7.30.	Ítem 29: «Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión»	378
Gráfico 7.31.	Ítem 30: «Habilidades de comunicación»	379
Gráfico 7.32.	Ítem 31: «Cooperación y resolución de conflictos».....	380
Gráfico 7.33.	Ítem 32: «Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas».....	382
Gráfico 7.34.	Ítem 33: «Actuar siendo reflexivos y teniendo información».....	383
Gráfico 7.35.	Moda del constructo «Actitudes»	384
Gráfico 7.36.	Ítem 34: «Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí».....	386

Gráfico 7.37.	Ítem 35: «Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello».....	388
Gráfico 7.38.	Ítem 36: «Conocer personas de otros países es realmente divertido».....	389
Gráfico 7.39.	Ítem 37: «Sería estupendo viajar por el mundo».....	390
Gráfico 7.40.	Ítem 38: «Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento».....	392
Gráfico 7.41.	Ítem 39: «Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas».....	393
Gráfico 7.42.	Moda del constructo «Sobre tu bachillerato».....	395
Gráfico 7.43.	Ítem 40: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a tener una mentalidad internacional».....	397
Gráfico 7.44.	Ítem 41: «Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para estudiar la carrera en una lengua extranjera».....	398
Gráfico 7.45.	Ítem 42: «Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para vivir en cualquier lugar del mundo».....	400
Gráfico 7.46.	Ítem 43: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre países».....	401
Gráfico 7.47.	Ítem 44: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a valorar la diversidad que hay en el mundo».....	403
Gráfico 7.48.	Ítem 45: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender que compartimos los recursos del planeta».....	404
Gráfico 8.1.	N.º de profesores de la muestra según la tipología de centro.....	410
Gráfico 8.2.	Género de los participantes.....	410
Gráfico 8.3.	Profesores de la muestra que habían vivido fuera de España.....	411
Gráfico 8.4.	Sistema educativo de bachillerato.....	412
Gráfico 8.5.	Etapas escolares.....	413
Gráfico 8.6.	Ítem 6: ¿En cuantos idiomas extranjeros lees de forma habitual?.....	416
Gráfico 8.7.	Ítem 7: «¿En cuantos idiomas extranjeros lees de forma habitual?».....	417
Gráfico 8.8.	Ítems 8, 9 y 10: Uso de lenguas extranjeras en un contexto de vida cotidiana.....	419
Gráfico 8.9.	Ítem 11: «¿En cuantos idiomas extranjeros puede expresar tus emociones?».....	420
Gráfico 8.10.	«Escribir una redacción de más de 2000 palabras».....	421
Gráfico 8.11.	Moda del constructo «Perspectivas Múltiples».....	422
Gráfico 8.12.	Ítem 13: «Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión».....	424
Gráfico 8.13.	Ítem 14: «Intento entender mejor a mis amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas».....	425
Gráfico 8.14.	Ítem 15: «Antes de criticar a alguien intento imaginarme como me sentiría yo en su lugar».....	427
Gráfico 8.15.	Moda del constructo «Enfoques de pedagogía por competencias».....	428
Gráfico 8.16.	Ítem 16: «Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas».....	430
Gráfico 8.17.	Ítem 17: «Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas».....	432
Gráfico 8.18.	Ítem 18: «Generación de soluciones a problemas específicos».....	433
Gráfico 8.19.	Ítem 19: «Ser independientes para aprender».....	435
Gráfico 8.20.	Ítem 20: «Estudiar en contextos que pueden cambiar».....	436
Gráfico 8.21.	Ítem 21: «Supervisar trabajos de los compañeros».....	438
Gráfico 8.22.	Moda del constructo «Contexto global».....	439
Gráfico 8.23.	Ítem 22: «Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies».....	441
Gráfico 8.24.	Ítem 23: «Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global».....	443
Gráfico 8.25.	Ítem 24: «Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles».....	444

Gráfico 8.26.	Ítem 19: «Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global».....	446
Gráfico 8.27.	Ítem 26: «Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente»	447
Gráfico 8.28.	Moda del constructo «Destrezas».....	448
Gráfico 8.29.	Ítem 27: «Pensamiento crítico y creativo».....	450
Gráfico 8.30.	Ítem 28: «Empatía».....	452
Gráfico 8.31.	Ítem 29: «Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión»	453
Gráfico 8.32.	Ítem 30: «Habilidades de comunicación».....	455
Gráfico 8.33.	Ítem 31: «Cooperación y resolución de conflictos».....	456
Gráfico 8.34.	Ítem 32: «Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas».....	458
Gráfico 8.35.	Ítem 33: «Actuar siendo reflexivos y teniendo información».....	459
Gráfico 8.36.	Moda del constructo «Actitudes».....	460
Gráfico 8.37.	Ítem 34: «Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí».....	463
Gráfico 8.38.	Ítem 35: «Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello».....	464
Gráfico 8.39.	Ítem 36: «Conocer personas de otros países es realmente divertido».....	466
Gráfico 8.40.	Ítem 37: «Sería estupendo viajar por el mundo».....	467
Gráfico 8.41.	Ítem 38: «Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento»	469
Gráfico 8.42.	Ítem 39: «Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas»	470
Gráfico 8.43.	Moda del constructo «Sobre tu programa».....	472
Gráfico 8.44.	Ítem 40: «Les ayuda a tener una mentalidad internacional»	474
Gráfico 8.45.	Ítem 41: «Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para estudiar la carrera en una lengua extranjera».....	475
Gráfico 8.46.	Ítem 42: «Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para vivir en cualquier lugar del mundo».....	477
Gráfico 8.47.	Ítem 43: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre países»	478
Gráfico 8.48.	Ítem 44: «Les ayuda a valorar la diversidad que hay en el mundo».....	480
Gráfico 8.49.	Ítem 45: «Les ayuda a entender que compartimos los recursos del planeta».....	481

Resumen

El propósito de esta investigación es ayudar a la reflexión para avanzar en el proceso de adquisición de la competencia global, para así promover una educación acorde a las necesidades de un mundo contemporáneo globalizado.

En este estudio se analiza el propio proceso de la internacionalización de la educación y del concepto de competencia global, para diseñar un instrumento específico de medida de su nivel de adquisición. Como la competencia no es un proceso estático de asimilación sino el resultado de un proceso, se escogió como muestra a alumnos españoles que estuvieran terminando sus estudios de 2.º de Bachillerato, momento coincidente con la finalización de una etapa académica que culmina todo el proceso escolar no universitario. También se estudiaron los enfoques de los docentes con respecto al fomento de esa competencia global en las aulas.

Para profundizar en los posibles aspectos que pudieran potenciar la adquisición de dicha competencia se estudiaron dos sistemas educativos: el sistema educativo español, regulado de forma estatal e influenciado por las políticas educativas de la Unión Europea y el sistema educativo del IB, de ámbito supranacional y regulado, de forma privada, por la Organización del IB.

Se emplearon dos métodos, el histórico-documental, en lo referido al estudio de la educación en un mundo global; y en particular en el sistema educativo LOMCE y en el IB, tanto en su dimensión global como nacional (España); y el cuantitativo *ex post facto* para la valoración de la autopercepción de la adquisición de la competencia global por parte de alumnos de 2.º de Bachillerato en España y el impacto de la docencia de sus profesores en la misma.

Tras la triangulación de los datos de toda la investigación, hemos podido contribuir con una definición propia de la competencia global y sus dimensiones, el diseño de un instrumento validado para su medición, y el establecimiento de unos factores potenciadores o limitantes, tanto señalados desde los sistemas educativos como de los principales actores del mismo: alumnos y profesores.

Abstract

The purpose of this research is to help the reflection needed to foster the advancement of the process of acquisition of the Global Competence, to promote an education that suits the needs of a contemporary globalized world.

In this study, we analyze the process of internationalization of education and the concept of Global Competence, to design a specific instrument for measuring its level of acquisition. As the competence is not a static process of adaptation but the result of a process, we chose as sample Spanish students who were finalizing their 2^o year of baccalaureate studies, moment in time coinciding with the end of an academic stage leading to the completion of pre-university schooling. In addition, we also studied teacher's approaches in relation to fostering the Global Competence in the classrooms.

In order to make a deeper research in the possible aspects leading to boost the acquisition of the said competence, we studied two educational systems: the Spanish national educational system, regulated at the State level and influenced by the European Union educational policies and the International Baccalaureate one, with a supranational scope and regulated, privately, by the International Baccalaureate Organization.

In terms of methodology, we used two methods, the history-documentary research, in relation to the study of the education in a global world; and in particular in LOMCE educational system and in the IB, in both its global dimension and its local one (Spain); and the quantitative Ex Post Facto to assess second-year baccalaureate students in Spain self-perceptions of the Global Competence acquisition and the impact of teachers' delivery on it.

After a process of data triangulation, we have been able to contribute with our own definition of the Global Competence and its dimensions, the design and validation of an instrument for its assessment and the establishment of some of its adaptation enhancing or limiting factors, emerging either from the educational systems or from their main actors: students and teachers.

MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En el siglo XXI, la humanidad se enfrenta a retos sin precedentes; uno de ellos es fomentar una educación que nos permita cohabitar, de forma activa y a la vez pacífica, en lo que hoy entendemos por un mundo globalizado. En educación siempre hemos intentado avanzar las necesidades educativas del futuro para preparar a las nuevas generaciones, pero, en muchos casos, es casi un acto de ‘esperanza’ el acertar en las predicciones de las necesidades de un mundo incierto, complejo, en constante cambio e interrelacionado globalmente como el que habitamos en la actualidad. Este hecho nos ha llevado a movernos en el campo del aprendizaje por competencias que permite a nuestros niños y jóvenes transferir su aprendizaje a entornos desconocidos.

Levin (2001) define la globalización con dos componentes: una condición (el mundo como un lugar unitario, es decir, solo hay uno) y un proceso (la conexión entre las naciones). Según Held *et al.* (1999), es posible diferenciar tres escuelas de pensamiento sobre el concepto de globalización. La primera, conocida como ‘hiperglobalización’, es la corriente más extrema en predecir que las naciones que sean consideradas como obsoletas serán reemplazadas por un mercado global. Incluso Walker (2000) va más allá, cuando afirma que las decisiones serán racionalmente tomadas por el mercado, en vez de por los gobiernos. La segunda teoría es conocida como la ‘nomadización’. Makimoto y Manners (1997) argumentan que hemos entrado en la denominada edad nómada. Estos nuevos nómadas globales son élites bien formadas y cosmopolitas, mientras que aquellos sin formación son los perdedores que no podrán migrar libremente. De hecho, según esta teoría, el fenómeno de la globalización excluye a más naciones de las que abraza. La tercera, conocida como la ‘transformación’, insiste en que los mercados globales no reemplazarán a las naciones, pero sí transformarán las relaciones tanto dentro de ellas como entre sí (Antilla-Muilu, 2004). Paradójicamente, lo global incentivará lo local. Así, Walker (2000) sugiere que debemos aprender a operar a distintos niveles: el global, el transnacional, el nacional y el local.

Como miembro del Grupo de Investigación de Política Educativa Supranacional (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid y como responsable del desarrollo de la Fundación Bachillerato Internacional para Iberoamérica, siempre he tenido un interés particular en profundizar en la educación en un mundo global.

Quizás por la complejidad de los retos del futuro y esperando que la tercera escuela de pensamiento, la de la *transformación*, sea la que guíe los destinos de nuestro nuevo orden mundial, es ahora más que nunca necesaria una educación que nos una como seres humanos, que nos haga conscientes de las implicaciones de compartir un planeta y de conocer que nuestras decisiones ya no influyen solo al ser humano que las toma, sino que su efecto puede afectar exponencialmente a toda la especie.

Gimeno argumentaba que «a la educación se le plantea el reto de preparar para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos e invertir en ellas» (2001, p. 135). Por todo eso, decidí realizar mi propia inversión en intentar comprender, delimitar e incluso acuñar mi propia definición de competencia global y sus dimensiones; desarrollar un instrumento que pueda servir para medir su grado de adquisición; e intentar comprender cómo podría fomentarse desde los sistemas educativos. Para ello, opté por profundizar en dos sistemas educativos con los que llevo trabajando de forma específica en los últimos diez años: el sistema educativo del IB, regulado por la Organización del Bachillerato Internacional (en adelante, IBO) y el sistema educativo español, regulado actualmente por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE).

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Esta tesis doctoral se presenta a través de nueve capítulos. El primero nos lleva a desgranar el fenómeno de internacionalización de los sistemas educativos desde la influencia temprana de la acción educativa en el exterior en las colonias, el impacto de las organizaciones internacionales, el aprendizaje de idiomas, la movilidad internacional y el panorama actual de los ya denominados colegios internacionales.

El segundo capítulo trata de estudiar la competencia global, desde los orígenes que acuñaron el término, las diferentes corrientes en cuanto a sus dimensiones y su inclusión en la pedagogía contemporánea contextualizada de modo global.

Estos dos primeros capítulos conforman el marco teórico de la tesis que concluye con una propuesta de definición de competencia global y sus dimensiones.

El capítulo 3 describe la metodología del estudio, que está dividida en dos partes. En primer lugar, se realiza un estudio histórico-documental sobre los sistemas

educativos de interés, expuestos previamente, con el uso de fuentes primarias. En segundo lugar, se utiliza el método cuantitativo *ex post facto* para medir el grado de adquisición de la competencia en alumnos de 2.º de Bachillerato y el grado en que los enfoques de enseñanza y aprendizaje de los profesores fomenta la adquisición de la misma en sus alumnos. Para ello, se realizó un cuestionario de 45 ítems con una muestra incidental por cuotas, siendo estas las comunidades autónomas en España con la excepción de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

El capítulo 4 recorre la evolución del sistema educativo español con el orden cronológico propuesto por el Ministerio de Educación del Gobierno de España, sus enfoques de enseñanza y aprendizaje, la evolución de los centros, el marco organizativo y regulatorio, la evaluación y la formación del profesorado. Este capítulo incorpora la legislación que regula el sistema a lo largo de la historia como fuente primaria.

El capítulo 5 describe el sistema educativo del IB como la iniciativa educativa supranacional más importante del mundo, que nació en 1968 y está presente actualmente en 156 países. Estudia su regulación, su evolución, su estructura organizativa, los programas que ofrece, sus criterios de evaluación y la formación del profesorado. En el capítulo 6 se realiza un recorrido de la historia e implementación del IB en España desde el año 1977, su situación actual y el reconocimiento de sus programas en España.

El estudio *ex post facto* da lugar a los dos siguientes capítulos que muestran los resultados del trabajo de campo y finalizan con una pequeña reflexión interpretativa. El capítulo 7 muestra los resultados de los alumnos, cuya muestra se compone de 880 alumnos de 2.º de Bachillerato. El estudio realiza un contraste de hipótesis de ítems identificados en el cuestionario bajo los constructos de conocimiento, destrezas y actitudes. El conjunto de participantes está agrupado en dos colectivos: los alumnos LOMCE y los de IB, y los resultados muestran una comparativa ítem por ítem entre ambos grupos. Además, un último constructo analiza la autopercepción de los alumnos con respecto al programa de bachillerato cursado.

El capítulo 8 analiza los mismos ítems del cuestionario, pero desde el punto de vista de los enfoques de enseñanza y aprendizaje aplicados en el aula para el fomento de la adquisición de la competencia global. El estudio analiza el mismo contraste de hipótesis del capítulo anterior, pero con una muestra de 608 profesores.

Igualmente, el conjunto de participantes está agrupado en dos colectivos: los profesores LOMCE y los de IB, y los resultados muestran una comparativa ítem por ítem entre ambos grupos. Además, un último constructo analiza la autopercepción de los profesores con respecto al programa en el que han impartido docencia. El cuestionario de profesores incorporaba además cuatro preguntas abiertas para añadir información cualitativa sobre su grado de conocimiento sobre la competencia global, si habían realizado formación específica, si aplicaban alguna pedagogía específica para su adquisición y si pensaban que el programa impartido la fomentaba.

Para finalizar, el capítulo 9 incluye las conclusiones finales producto de la reflexión del trabajo realizado en esta tesis, tanto histórico documental como de campo en el ámbito cuantitativo. También se incluyen las limitaciones y futuras línea de actuación.

Por último, en el apartado de anexos, se incluyen los instrumentos de recogida de datos y las hojas de información y consentimiento informado para la participación en esta investigación. En memoria externa, se incluyen la base de datos brutos y los resultados del análisis en el programa estadístico SPSS.

En este trabajo se ha empleado el género masculino genérico para hacer referencia a ambos sexos con el fin de poder así agilizar su lectura y dejando patente que no existe ninguna intención de discriminar por razones de género.

Esta tesis incorpora elementos gráficos visuales en formato de infografías que han sido diseñadas y elaboradas por la autora de la tesis, así como la portada de la misma. Además, se han seguido las normas APA en las referencias bibliográficas y, en la medida de lo posible para no sacrificar el diseño, en la numeración de las tablas, gráficos, figuras, etc.

Capítulo 1

La internacionalización de la educación



Aspectos claves



#1

La universalización de la educación



#2

El sistema educativo en las colonias



#3

Las Organizaciones Internacionales



#4

Los colegios internacionales



Conclusiones

La internacionalización de la educación va ligada a la historia de la humanidad y sus necesidades educativas específicas en cada momento. En su proceso han existido marcadas influencias, desde las potencias imperialistas expandiendo sus sistemas educativos entre las élites de sus colonias, a las grandes guerras que dieron como resultado la necesidad de un entendimiento intercultural y de una mentalidad internacional. El nuevo orden mundial exigía el conocimiento de idiomas y un aperturismo hacia el exterior que marcó un esfuerzo de internacionalización de sistemas educativos en el mundo y el nacimiento de los denominados 'colegios internacionales'.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

Este primer capítulo está dedicado al estudio de la internacionalización de la educación. Los orígenes de la internacionalización de los sistemas educativos están, en muchas ocasiones, ligados a un fenómeno contemporáneo pues es en el siglo XXI, cuando más se ha hecho referencia a una educación internacional. Es así que el uso del término ‘internacional’ asociado a la palabra ‘educación’ añadía a dicho término un adjetivo con una connotación aperturista. No obstante, la historia de sus orígenes, nos lleva a un fenómeno que comenzó a desarrollarse al mismo tiempo que lo hicieron los asentamientos coloniales, pero en este caso, con unos fines más bien proteccionistas y muy diferentes al concepto de educación internacional que manejamos hoy en día.

La historia de la humanidad está íntimamente relacionada con los procesos de internacionalización de los sistemas educativos. La necesidad de educar en los distintos periodos históricos, en muchos casos egoístas, tenían como fin poder formar a seres humanos afines, que garantizaran el buen funcionamiento de los territorios conquistados fuera de sus fronteras; de ahí que su connotación estuviera ligada al proteccionismo y en ningún caso al aperturismo.

De hecho, la internacionalización de la educación data de un periodo más antiguo que el concepto de la ‘universalización de la educación’, pues no es hasta 1948, cuando las naciones acuerdan que la educación sea un derecho universal, a través de la Declaración Universal de Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas. Este hito tan importante marca el comienzo del capítulo, pues es la referencia de una nueva era en materia educativa.

La internacionalización de los sistemas educativos, no solo parte de una iniciativa concreta, sino que forma parte de un conjunto de acciones, que se desarrollan desde distintos ámbitos y con diferentes actores. Por una parte, las capitales de los imperios establecieron colegios en sus colonias con sus sistemas educativos de origen; por otra, las grandes potencias comenzaron una intensa

actividad educativa en el exterior, fundamentalmente destinadas al aprendizaje de los idiomas y a la difusión de la cultura de sus países.

Las devastadoras consecuencias de las guerras, especialmente las dos guerras mundiales del siglo XX, llevaron a una nueva necesidad: el entendimiento entre países para evitar nuevos conflictos. Esta nueva forma de entender las relaciones internacionales pasaba por generar nuevas estructuras de cooperación internacional. Por un lado, las tradicionales relaciones bilaterales entre estados se tornan en multilaterales y, por otro lado, surgen estructuras supranacionales en forma de organizaciones internacionales (tanto de naturaleza gubernamental como no gubernamental). Desde estas estructuras, la educación surgió como una de las primeras áreas prioritarias de actuación.

El devenir de las economías del mundo avanzó, por sí misma, la necesidad de crear ciudadanos capaces de hablar en idiomas distintos a su lengua materna. No era posible relacionarse fuera de tus fronteras sin el conocimiento de idiomas. Esta ha sido la principal línea de internacionalización de la educación en la segunda mitad del siglo XX.

A finales de los años setenta, comenzó una corriente creciente de intercambio de alumnos en el extranjero, aunque no fue hasta la creación del Programa Erasmus de la Unión Europea, en 1987, cuando esta corriente se intensificó, unida a otras iniciativas en otros lugares del mundo.

Las Organizaciones Internacionales, tanto gubernamentales como no gubernamentales, sembraron los cimientos de los primeros colegios internacionales en el mundo. Nunca antes habían compartido aulas alumnos de distintas nacionalidades y culturas. Hoy, este es un fenómeno imparable, que ya no solo aparece en los países más desarrollados, sino que está ya extendido por todo el mundo.

1.2. LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Durante la primera mitad del pasado siglo XX hemos sido testigos de las denominadas ‘Guerras Mundiales’ (I de 1914 a 1948 y II de 1939 a 1945), conflictos globales que demostraron de una manera terrible la intolerancia de la convivencia pacífica entre naciones.

Entre los difíciles momentos de establecimiento de la paz mundial tras la I Guerra Mundial, surgió la primera tentativa de desarrollar un clima de entendimiento y cooperación internacional. Como resultado nació la Sociedad de Naciones en 1919 creada por el Tratado de Versalles el 28 de junio de 1919 al término de la Primera Guerra Mundial. «La primera asamblea de la sociedad se celebró en Ginebra y contó con la participación de 42 países» (ONUa, 2017).

Tras la Segunda Guerra Mundial, a mediados del siglo XX, la Sociedad de Naciones fue disuelta, para dar paso a la actual Organización de Naciones Unidas (en adelante, ONU). El nombre de ‘Naciones Unidas’, acuñado por el presidente de los Estados Unidos, Franklin D. Roosevelt, se utilizó, por primera vez, el primero de enero de 1942, en plena Segunda Guerra Mundial, cuando representantes de 26 naciones aprobaron la *Declaración de las Naciones Unidas*, en virtud de la cual sus respectivos gobiernos se comprometían a seguir luchando juntos contra las Potencias del Eje» (ONUa, 2017).

La ONU comenzó su andadura formal el 24 de octubre de 1945, con 51 Estados Miembros fundadores. En el preámbulo de la *Carta de las Naciones Unidas* ya se reconocen «los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas» (ONUa, 2017).

Este preámbulo, ya anticipaba la importancia de los derechos fundamentales que quedaron plasmados, tres años más tarde, en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Es aquí cuando, por primera vez en la historia, la educación se proclama como derecho universal. El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, declara:

(1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

(2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades

fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

(3) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (ONUb, 2017, p. 36).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO), nace para «contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información» (UNESCO, 2017a). La UNESCO también incluyó la universalización como uno de sus objetivos globales: «lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida» (UNESCOa, 2017).

Como resultado, muchas naciones del mundo si no todas, optaron, de forma más o menos consecuente, por la necesidad de universalizar la educación. Quizás este momento histórico, en que las naciones concretan acciones en materia de educación alentadas por un organismo internacional, marca el primer hito de lo que hoy se conoce como el estudio de la Política Educativa Supranacional.

Ese estudio de las políticas educativas de los organismos internacionales propio de la Política Educativa Supranacional incluye, básicamente entre sus líneas de aproximación:

«La descripción e interpretación de las acciones concretas que en materia de educación y formación se desprenden de las instituciones que conforman los distintos organismos internacionales, pero también las recomendaciones a sus Estados Miembros o los programas y planes que se desarrollan bien para ellos o bien para terceros países.» (Valle, 2012, p. 117).

Estas organizaciones internacionales, como veremos más adelante, de carácter supranacional, no solo juegan un papel muy importante en la internacionalización de la educación, sino que han logrado consensuar los intereses propios de naciones para lograr objetivos comunes de relevancia en materia educativa.

Con objeto de ofrecer una perspectiva histórica, la tabla 1.1 compara las ratios de escolarización por regiones en los años 1935-1940 con los datos disponibles más

actuales de 2017. De hecho, el año 2015, coincide con el año en que deberían cumplirse los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* acordados en septiembre del año 2000 por los 191 estados miembros de la ONU. La *Declaración del Milenio* marca como objetivo 2 «lograr la enseñanza primaria universal» (ONUc, 2017).

Tabla 1.1. Ratio estimada de escolarización¹ en 1935-40 y 2017

1935-1940 (a)		2017 (b)	
África Subsahariana	19,66	África Subsahariana	79,43
Oriente Medio/Norte de África	22,5	Estados Árabes	88,38
Asia	30,6	Asia Central	96,61
		Este de Asia/Pacífico	95,79
		Sur/Oeste Asia	
América del Norte/Oceanía	79,1	América del Norte y Oeste de Europa	96,90
Norte de Europa	72,0		
Sur de Europa	50,8	Central/Este de Europa	95,75
Este de Europa	48,2		
América del Sur	40,7	América Latina y Caribe	95,12
América Central	33,7		
Caribe	59,0		
Mundo	40,8	Mundo	91,5

Fuente: elaboración propia a partir de: (a) datos brutos estimados de la ratio de escolarización en la etapa de educación primaria en 1935-1949 (Benavot y Riddle, 1988); (b) datos netos estimados de la ratio de escolarización en la etapa de educación primaria basado en las estadísticas de la UIS² (UNESCO, 2017a)

El objetivo 2 de desarrollo del Milenio *lograr la Enseñanza Primaria Universal* alcanzó en el año 2015 el siguiente resultado: «La escolarización en la educación primaria en las regiones desarrolladas alcanzó el 91 % en 2015, desde un 83 % en 2000» (ONUd, 2017).

Aunque ya era predecible que no todos los niños en el mundo estuvieran escolarizados en el año 2015, el incremento en el grado de escolarización ha sido muy

¹ Nota: Entendemos aquí por escolarización bruta la definición de Benavot y Riddle (1988), que incluye los niños escolarizados en la etapa de educación primaria, incluyendo aquellos cuya edad supera el rango natural de edad en dicha etapa. Es por ello, por lo que las diferencias, entre los datos de ambos periodos, podrían ser superiores en muchos casos.

² UIS – UNESCO Institute of Statistics.

notable en países con distintos sistemas políticos, educativos, diferentes niveles de desarrollo económico y productivo y diferentes lenguas y culturas (Williams, 2015, p. 12).

Jefes de estado, líderes de gobiernos, altos representantes de la ONU y de la sociedad civil, se reunieron a mediados de septiembre de 2015 en la 70ª Asamblea General de Naciones Unidas y adoptaron los objetivos 2030 de desarrollo sostenible (ODS). El nuevo objetivo mundial en materia de educación ODS4, comprende un conjunto de metas, que incluye:

«La promesa de velar para que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la educación primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados pertinentes y eficaces; y de eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad a todos los niveles de la educación y la formación profesional para 2030» (UNDP, 2018).

1.3. LOS ORÍGENES DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Los orígenes de la internacionalización de la educación están asociados, por un lado, a la influencia en las colonias de los principales imperios mundiales, que expandían sus sistemas educativos de origen y su lengua y por otro, a la devastación provocada por las grandes guerras del siglo XX; que tuvo como consecuencia los inicios de las organizaciones internacionales y las primeras iniciativas privadas de colegios internacionales. Como dice Chabbott, (2003): «La esperanza de que la educación promoviera la paz, la racionalidad y que generara seres humanos compasivos capaces de crear sociedades compasivas, racionales y que convivieran en paz, es una esperanza tenaz del mundo moderno» (p. 162).

El movimiento de la internacionalización de la educación, aunque comparte orígenes, tiene tres vías distintas de desarrollo posterior.

1. Las organizaciones internacionales: principalmente la Oficina Internacional de Educación.
2. La caída de los imperios coloniales y los orígenes de la acción educativa en el exterior.

3. Las iniciativas privadas.

En los epígrafes posteriores, iremos desgranando las tres vías que van marcando, también, las distintas fases del proceso de internacionalización, pasando por el aprendizaje de idiomas hasta el desarrollo de currículos internacionales.

1.3.1. El relevante papel de la Oficina Internacional de la Educación

En 1925, la Oficina Internacional de la Educación (en adelante, OIE) fue fundada en Ginebra como *Organización No Gubernamental*, de carácter privado, por los principales pedagogos suizos de la época, para proporcionar un liderazgo intelectual y promover la coordinación internacional en materia de educación. La fundación de esta nueva organización se debió en gran parte a una iniciativa ginebrina. Entre sus fundadores se encontraban Edouard Claparède, Pierre Bovet y Adolphe Ferrière (OIEa, 2017).

«Los fundadores estaban convencidos de que la mejor manera de generar un entendimiento entre las personas, era a través de diseminar conocimiento. Así, se recolectaron materiales pedagógicos de diversas partes del mundo, se hicieron accesibles a todos, y enriquecieron, a través de estudios colectivos y conferencias donde los participantes pudieran formar parte de la reflexión sobre cómo resolver ‘problemas globales’ en educación» (Hofstetter, 2015, p. 31).

En 1929, se abrió la composición de la OIE a otros países y se convirtió en la primera *Organización Intergubernamental* en el ámbito de la educación. Durante este tiempo, Jean Piaget, profesor de Psicología de la Universidad de Ginebra, fue nombrado director de la OIE, que dirigió durante casi cuarenta años, periodo durante el cual el español Pedro Roselló, fue subdirector de la Oficina. Para ganar reconocimiento a nivel mundial, la OIE tuvo como objetivo incorporar a países miembros de todos los continentes, y las grandes potencias mundiales tuvieron un papel muy destacado en ello. Para algunos países, la educación era considerada de ámbito nacional y no existía la necesidad de aperturismo o cooperación en materia educativa. Como parte de su programa para promulgar la agenda global, la OIE solicitaba la colaboración de los países en varios niveles.

«Enseguida, estableció contactos locales y centros nacionales para la recogida y la difusión de datos: se llevaron a cabo estudios de colaboración internacionales, donde todos los miembros fueron invitados a participar, y se organizaron conferencias

internacionales donde todos los gobiernos interesados pudieron dialogar» (Hofstetter, 2015, pp. 42-43).

En 1924, la OIE comenzó a organizar la *Conferencia Internacional de la Instrucción Pública* (*International Conference on Public Education*), que posteriormente pasó a llamarse *Conferencia Internacional de Educación*. Desde 1946, se ha convocado conjuntamente con la UNESCO, creada en 1945. Desde 1969, la OIE es parte integrante de la UNESCO, aunque conserva su autonomía intelectual y funcional.

1.3.2. La caída de los imperios coloniales y los orígenes de la acción educativa en el exterior

Según Cowen (1999 y 2000), «los imperios vienen y se van. Sin embargo, algo más se puede decir que convierte esta banalización en algo interesante: los imperios vienen y se van, pero como vienen y se van crean *transitologías*».

«Una transitología es, en un periodo de aproximadamente 10 años, la rápida destrucción o colapso y reconstrucción del aparato del estado: sistemas económicos y estratos sociales, visiones políticas de futuro, y el uso deliberado de los sistemas educativos para promover dicha visión» (Cowen, 2018, p. 23).

El desarrollo de la educación internacional, en el periodo posbélico, no puede entenderse como un proceso separado de los cambios en la geografía política del mundo. La independencia de estados, principalmente en África y Asia, como resultado de la caída de los imperios coloniales europeos, dio como resultado la creación de más de 100 nuevas naciones. En la mayoría de las colonias, los poderes del imperio habían creado sistemas educativos nacionales, réplica de sus sistemas educativos de origen, pero principalmente destinados a la educación de las élites, que deberían liderar y gestionar las economías locales. Volvemos aquí a la connotación del adjetivo ‘internacional’ en un sentido proteccionista. Así les permitía mantener un control de la formación de los ciudadanos, a los que convertían en servidores útiles del imperio en el exterior, aupándoles también en la elite de la sociedad local. Así, por ejemplo:

«En las colonias británicas, se ofrecían un grupo reducido de colegios cuya lengua de instrucción era el inglés. En cambio, la gran mayoría de los colegios eran de una menor calidad académica y utilizaban la lengua local. La administración curricular, lingüística y la funcionalidad de los colegios establecida en el sistema colonial, probó

tener una gran influencia en la dirección de las políticas educativas locales en la era poscolonial» (Cummings, 2003).

La falta de centros educativos en la posguerra fue suplementada, en muchas ocasiones, por centros creados por misioneros o instituciones religiosas que crearon centros para perfiles sociales diversos. Estos centros, también estaban influenciados por los países de origen de las órdenes religiosas fundadoras.

Con la independencia, la gran mayoría de las nuevas naciones optaron por desarrollar sus propios sistemas educativos, enviando al exterior una señal de modernización, mostrando así su preocupación por la población y por sus aspiraciones de desarrollo. «La escolarización ayudará a países y sus habitantes a modernizarse o crecer en la modernidad» (Fuller, 1991).

El desarrollo de sistemas educativos en el extranjero marca, así, los orígenes de las hoy denominadas acciones educativas en el exterior, que tuvieron sus comienzos en la época colonial y, que hoy en día, mantienen su influencia en sistemas educativos de muchos países.

a) *Francia*

Como pionera en acciones educativas en el exterior se encuentra Francia, cuyo idioma, el francés, es actualmente la lengua oficial en 29 naciones. No es de extrañar que ya en 1883, por orden ministerial, se creara una asociación nacional dedicada a propagar y difundir la lengua y la cultura francesa en las colonias y en el extranjero. La asociación recibió el nombre de *Alliance Française*. Desde sus inicios recibió autonomía de gestión y centró su actividad en:

«a) La fundación y subvención de escuelas francesas o introducir la lengua francesa en escuelas ya existentes, b) formar maestros según las necesidades de las escuelas, c) favorecer con premios o bolsas de viaje a los mejores alumnos y fomentar las actuaciones que secundaran la obra de la Alliance. En 1884, se abre la primera sede en Europa en la ciudad de Barcelona, y otras sedes en Senegal, Isla Mauricio y Méjico» (Fondation Alliance, 2017).

Pero, aunque al principio, la acción tuvo su prioridad en la divulgación de la lengua y cultura francesas, pronto desembarcaron con la creación de colegios, los denominados *Lycees*, en el exterior.

«Años antes de su creación funcionaban ya algunas escuelas en bastantes colonias francesas. En Senegal, por ejemplo, aparecen las primeras escuelas en 1847. Un poco más tarde, en 1896, aparecen otras en Ghana, Guinea y Costa de Marfil. Otras colonias tanto del continente africano, como de otros puntos geográficos, se beneficiaron de proyectos educativos similares. El propósito fundamental de estos proyectos no era el de ‘educar’, si no el de divulgar su lengua para lograr la formación imperiosa de todo tipo de trabajadores» (De Andrés, 2014, p. 28).

Pero Francia, no solo actuó en sus colonias, si no que estableció centros *Lycées* en Roma, Atenas, Florencia, El Cairo y Damasco. Además, en un informe realizado por la Oficina de Servicios Extranjeros se declaraba: «Nuestras universidades y nuestras escuelas en el extranjero son verdaderamente focos de propaganda a favor de Francia. Constituyen un arma en las manos de nuestros poderes públicos» (Donaldson, 1984, p. 3).

b) Reino Unido

No fue hasta 1934, cuando la Oficina de Relaciones Exteriores del Gobierno Británico creó una organización, sin ánimo de lucro, llamada *British Committee for Relations with other Countries*. Dos años más tarde, en 1936, el *Foreign Office* anunció que el *British Committee for Relations with other Countries* cambiaría su nombre por el de *British Council*, permaneciendo así hasta día de hoy y con una gran presencia en el mundo. Cabe recordar que, un cuarto de la superficie mundial, entre dependencias, colonias, protectorados y otros territorios pertenecieron al Reino Unido³. Así De Andrés (2014) señala que:

«En unos casos la colonización sirvió para iniciar y mantener relaciones y permitir la continuidad de las instituciones educativas británicas... En otros casos, el colonialismo produjo, el efecto contrario y todo lo que recordaba al Imperio acabó siendo rechazado» (p. 41).

Este efecto llevó a los países a crear sus propios sistemas educativos, impulsando sus lenguas maternas en detrimento de la lengua inglesa como lengua de instrucción.

³ Algunos de sus territorios fueron: Antigua, Bahamas, Barbados, Belice, Birmania, Hong Kong, Jamaica, Kenia, Malta, Malasia, Mauricio, Nigeria, Zambia, Palestina y Zimbabwe.

La finalidad del *British Council* era proyectar la diversidad y creatividad de la sociedad y la cultura británica, al mismo tiempo que se preocupa por generar inteligencia de mercado de los diversos países en los que estaba presente. El objetivo fundamental del *British Council* es «mejorar la reputación del Reino Unido en el mundo, mostrándose a los demás como un valioso aliado. La Institución intenta reflejar la sociedad británica contemporánea, una sociedad que definen como multicultural, dinámica, creativa y variada» (British Council, 2017).

En 1940, el *British Council* se constituyó, en un Acta Real Constitutiva (*Royal Charter*), como una *organización pública sin ánimo de lucro* y con independencia operativa del Gobierno del Reino Unido. Su patrona es S.M. La Reina Isabel II y su vicepatrón, S.A.R. el Príncipe de Gales. El Acta Real que gobierna la organización, recoge los objetivos de actuación que se describen a continuación:

«a) Promover las relaciones culturales y de entendimiento de las diferentes culturas entre las personas y entre las personas del Reino Unido y del resto del mundo; b) promover un mayor conocimiento del Reino Unido; c) desarrollar un mayor y mejor conocimiento de la lengua inglesa; d) promover la cooperación cultural, científica y educativa entre el Reino Unido y otros países y e) proveer el desarrollo de la educación» (British Council, 2017).

Otro de los programas destacados de acción educativa exterior, cuyo objetivo consistía en atraer alumnos internacionales al Reino Unido en la postguerra, fue la creación del programa de becas Marshall. Estas becas fueron creadas por el Parlamento británico en 1953, para agradecer la ayuda que los Estados Unidos de América habían prestado al Reino Unido al acabar la Segunda Guerra Mundial. Las becas son administradas por el *British Council*, pero únicamente se ofrecen a ciudadanos de Estados Unidos, con el fin de permitir que estudien o investiguen en el Reino Unido.

c) Estados Unidos de América

Acabada la II Guerra Mundial, Estados Unidos inicia su actividad educativa en el exterior, gracias a la iniciativa del senador, James William Fulbright. Este senador crea un programa cuyo objetivo era comprender y mejorar las relaciones entre los países. Así decía:

Los intercambios pueden convertir naciones en personas, contribuyendo, como ninguna otra forma de comunicación puede, a la humanización de las relaciones internacionales. La capacidad del hombre para un comportamiento decente parece variar directamente con la percepción que se tiene del otro como seres humanos individuales, con motivos y sentimientos humanos, donde su capacidad para la barbarie parece relacionada con su percepción del adversario en términos abstractos, como encarnación de un diseño diabólico o ideología (Austin, 1995).

En 1946, se aprueba la Ley que dará forma al Programa Fulbright. El objetivo del programa, en palabras del senador era:

«El Programa Fulbright se propone aportar un poco más de conocimiento, un poco más de razón y un poco más de compasión a los asuntos mundiales y aumentar, de esa manera, la posibilidad de que al fin las naciones aprendan a vivir en paz y amistad» (Fulbright, 2017).

Se inician a partir de entonces, toda una serie de intercambios culturales, educativos y científicos entre Estados Unidos y otros países. Pionero en el intercambio educativo, científico y cultural, más de setenta años después, sigue siendo referencia internacional, gracias a los más de 370 000 participantes que lo han dotado de reconocimiento y prestigio en el mundo entero.

«El carácter global y la decidida apuesta por la excelencia y calidad académica, profesional y humana de sus participantes se refleja en los 59 Premios Nobel y 82 premios Pulitzer obtenidos a nivel mundial. En España, 6 premios Príncipe de Asturias son Fulbrighters. Todo ello, muestra la acertada inversión del Programa Fulbright en los jóvenes del presente y la decisión firme de seguir contribuyendo a formar a los líderes del futuro» (Fulbright, 2017).

d) España

España, al igual que Francia y el Reino Unido, fue un importante imperio colonial, pero al contrario que otros, se fue desvaneciendo con anterioridad a las grandes Guerras Mundiales. Primero se perdieron buena parte de sus territorios en Europa y luego en ultramar y «las continuas guerras en las que participó España y la pérdida de los recursos que habían suministrado las colonias, fueron dos motivos que contribuyeron a su debilitamiento económico» (Sánchez Albornoz, 1985). Esta falta de recursos, sumada a la falta de necesidad de fomentar la educación en poblaciones

autóctonas de las colonias, como era el caso de Francia, hacían compleja, lanzar una acción de educación en el exterior.

Por otro lado, esa curiosidad intelectual de compartir y extender conocimiento era limitada en España, pues «recordemos que, en 1910, el 60 % de su población adulta era analfabeta» (Tuñón de Lara, 1977, p. 226).

Fue la Constitución de 1931, la que introdujo un giro importante en la política educativa española en el exterior. En su artículo 50 dice: «El Estado atenderá la expansión cultural de España, estableciendo delegaciones y centros de estudio y enseñanza en el extranjero y preferentemente en los países hispanoamericanos» (Constitución Española de 1931).

La Junta de Relaciones Culturales fue reformada y la Orden de 23 de Julio de 1931, reguló las distintas acciones que comprendía la enseñanza española en el extranjero:

«Las clases anejas a escuelas primarias o secundarias extranjeras, a las que acudiera un número suficiente de alumnos españoles; las escuelas españolas donde, por la importancia de la colonia española y de los medios disponibles, fuera factible su creación; y las conferencias o cursos en los centros sociales y culturales españoles o extranjeros. Durante el primer bienio republicano, y en paralelo al esfuerzo educativo llevado a cabo en el interior del país, se proyectó un programa de medidas para lograr algo similar en el exterior. Llegaron a existir nueve escuelas españolas en Portugal y en Andorra y 21 clases anejas a escuelas extranjeras para alumnos españoles en Francia y Argelia. En el segundo bienio, los enfrentamientos políticos en el país y el recorte de los presupuestos hicieron que casi todas las acciones se detuvieran, siendo la más destacable, la inauguración del Colegio de España en la Ciudad Universitaria de París en 1935» (Egido y Gavari, 2009, pp. 32-33).

En el inicio de la dictadura del General Franco (1936), se crearon nuevas escuelas en Francia y en el norte de África, pero el estallido de la II Guerra Mundial dificultó tremendamente su mantenimiento y desarrollo. La finalización de la guerra tuvo también una gran influencia en la emigración española hacia Europa. A diferencia de las épocas previas, en las que la emigración española se había dirigido sobre todo hacia el ámbito iberoamericano y hacia el norte de África, comienza a producirse una masiva emigración de trabajadores españoles hacia Europa (Vilar, 2003). Esto creó una nueva necesidad de escolarizar a los hijos de los trabajadores que habían emigrado al exterior.

«A mediados de los años 60, los emigrantes españoles solicitaron ayuda al Instituto Español de Emigración, que elaboró un informe sobre la situación de los hijos de emigrantes españoles en el extranjero. A partir de dicho informe se creó el ‘Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de Emigrantes’, que finalmente sería fundado en el año 1969, mediante convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Trabajo. En 1971, el Consejo pasó a denominarse ‘Consejo Escolar para la Extensión Educativa de los Emigrantes’ y en 1977, ya en el inicio de la democracia, se transformó en la ‘Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles’. A partir de este momento, comienzan a enviarse profesores españoles al extranjero, con el fin de garantizar la enseñanza reglada oficial con el mismo currículo que el impartido en territorio nacional o, en su defecto, con el objetivo de proporcionar, al menos, una enseñanza complementaria en lengua y cultura españolas» (Egido y Gavari, 2009, p. 34).

Finalmente, en 1991, se aprueba la creación de una institución dedicada a la difusión educativa y cultural española, con objetivos similares a las de otras instituciones ya mencionadas anteriormente (*Alliace Française, British Council, Comisión Fulbright*). La Institución española recibe el nombre de Instituto Cervantes. Los objetivos y funciones principales de la Institución son:

«a) Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España, b) expedir en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte los diplomas oficiales de español DELE⁴ y organizar los exámenes para su obtención, c) actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado, d) apoyar la labor de los hispanistas, e) participar en programas de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones y d) poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados» (Instituto Cervantes, 2017).

1.3.3. La génesis de la internacionalización educativa

En 1920-21, la Liga de las Naciones y la Oficina Internacional del Trabajo, establecieron sus sedes centrales en la ciudad de Ginebra, en Suiza; donde comenzaron a trabajar empleados de diferentes países. Surgió entonces la necesidad de crear un colegio que supiera atender a la plurinacionalidad o multinacionalidad (alumnos con más de una nacionalidad), que aportaban los hijos de los empleados de estas primeras Organizaciones Internacionales. De esta forma entendemos, que se

⁴ El Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) está regulado por el Real Decreto 1137/2002 de 31 de octubre.

crea una nueva necesidad educativa desde los recién creados organismos gubernamentales, pero que se concreta en iniciativas de carácter privado. Además de las diferentes lenguas y culturas de origen, esta nueva comunidad de alumnos debía ser formada para luego poder incorporarse, si lo quisiesen, a las universidades de sus países de origen. En 1924, un grupo de educadores suizo y de empleados de la Liga de Naciones y de la Oficina Internacional del Trabajo, fundaron el Colegio Internacional de Ginebra (*Ecole Internationale de Genève*). «Abrió sus puertas el 17 de septiembre con 8 alumnos y un conejo según cuenta su historia» (ECOLINT, 2017). En el año 1926, el colegio paso a ser mixto. Todos los miembros de la comunidad educativa, motivados por su creencia en los objetivos de las instituciones para las que trabajaban, querían un colegio que diera a sus hijos una visión completa del mundo, eje central del trabajo de sus padres, no solo en la visión, sino en el conocimiento y el entendimiento; y sobre todo en el deseo de paz, y el sentimiento de hermanamiento entre las distintas culturas de la humanidad. «Adolphe Ferrière, un sociólogo e intelectual de la educación, abrió la primera clase del colegio en su propia casa. Fue el asesor técnico de centro entre 1924 y 1926, tiempo en el que se fundó la Oficina Internacional de Educación donde Ferrière trabajó como subdirector» (Maurette, 1948, p. 3).

Uno de los objetivos era «poder atender las demandas de una educación específica para una comunidad internacional, como la que existía en Ginebra, donde los alumnos debían crecer convencidos del ‘internacionalismo’» (texto del manual de padres y alumnos del Colegio Internacional de Ginebra del año 1924 en Hill, 2010, p. 16). «El programa también incluía un aspecto práctico importante: debería permitir a los alumnos continuar sus estudios en colegios y universidades de otros países» (Oats, 1952, p. 2).

El Colegio Internacional de Ginebra es reconocido como el primer ‘colegio internacional’, y esto significa «un centro escolar que ofrece un currículo para alumnos plurinacionales y pluriculturales» (Hill, 2010, p. 16). El suizo, Paul Meyhoffer fue el primer director del centro.

En 1925, Ferrière, envió un cuestionario a 17 líderes europeos, expertos en reformas educativas, buscando sus comentarios sobre un proyecto de *Maturité Internationale*. (En Suiza, el certificado de estudios preuniversitario recibe el nombre de *Maturité Suisse* y en Francia, el de *Baccalaureate Française*). Ferrière firmaba la carta de la parte de la Oficina Internacional de Nuevos Colegios y del Consejo del Colegio

Internacional de Ginebra donde se había estado desarrollando el concepto curricular (Ferrière, 1925). Este es el primer desarrollo conocido de un currículo internacional como opción de estudios preuniversitarios.

«La idea de la *Maturité Internationale* surgió de la preocupación de los padres por la aceptación en universidades de otros países, tras completar sus hijos los estudios en el Colegio Internacional de Ginebra. La propuesta incluía un mínimo de siete disciplinas: lengua materna, geografía, biología, física, historia, matemáticas y una actividad artística. Al menos dos de las siete asignaturas debían estudiarse con profundidad. La propuesta incluía una pedagogía basada en la indagación y menos en la memorización» (Hill, 2010, p. 16).

Según Hill (2010), «no existe un registro de las respuestas recibidas. La petición quizás resultaba demasiado pionera y avanzada para la época». «La idea de ‘colegio internacional’ acababa de empezar» resalta Peterson (1987, p. 15).

«En 1924, también en el continente asiático, un grupo de padres se reunían para explorar la idea de la creación de un centro para los hijos de la comunidad expatriada de Yokohama. Para liderar el proyecto eligieron al Dr. Wild, suizo, que fue nombrado director y que abrió las aulas del centro, solo unas semanas después del Colegio Internacional de Ginebra. El colegio recibió el nombre de *Yokohama International School*. El centro introdujo tres sistemas curriculares para atender las diferentes necesidades de los alumnos: a) el sistema británico, b) el sistema educativo norteamericano y c) el denominado ‘sistema continental europeo’ utilizado en el Colegio Internacional de Ginebra. En 1929, la dirección del centro solicitaba al consejo la creación de un currículo ‘verdaderamente’ internacional, como respuesta a la progresión en materia de educación, que se estaba llevando a cabo en el mundo. Solicitaba la necesidad de promover el entendimiento intercultural, la necesidad de colaboración entre centros en los ideales internacionalistas, y en la necesidad del centro de convertirse en un colegio ‘verdaderamente’ internacional» (Stanworth, 1998, p. 43).

En 1945, nació la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que estableció sus oficinas centrales en la ciudad de Nueva York, en los Estados Unidos de América. Así como la Liga de las Naciones invitó al nacimiento del Colegio Internacional de Ginebra, los empleados de la ONU sembraron las semillas del *United Nations International School* (en adelante, UNIS), creado en Nueva York en 1947. «Al contrario que en el caso de la Liga de Naciones, la ONU creó un programa importante de becas para el colegio durante sus primeros 25 años de existencia» (Malinowski y Zorn, 1973, p. 164).

A partir de lograr la paz de la II Guerra Mundial, comenzaron a surgir centros educativos internacionales, normalmente bajo el paraguas de las Embajadas de distintos países en el exterior. Así nacieron, por ejemplo:

«El *Jakarta International School* (conocido hoy como el Jakarta Intercultural School), en Indonesia, creado en 1951 con la ayuda de la Embajada de los Estados Unidos, el *Kabul International Primary School*, fundado en Afganistán en 1954, con la ayuda de la Embajada de Francia, y el *International School of Ghana*, fundado en 1955 en Accra, bajo la ayuda de siete oficinas consulares y con un activo papel del Ministerio de Educación de Ghana» (Knight y Leach, 1964, pp. 449-450).

En 1945 se crea la UNESCO, con sede central en París, para fomentar la promoción internacional en materia de educación, ciencia y cultura. Al mismo tiempo, otra oficina de especialización de la ONU fue creada, en Ginebra, bajo el nombre de Organización Mundial de la Salud. «Estas oficinas generaron un movimiento importante de personas de diferentes países en ciudades como París, Copenhague o Frankfurt» (Fox, 1985, p. 54).

Durante la década entre 1950 y 1960, los países en vías de desarrollo recibieron un número sustancial de ayuda internacional y de inversiones extranjeras. Este hecho trajo consigo un flujo importante de trabajadores expatriados con sus familias que generaba una necesidad continua de crear sistemas educativos internacionales, que permitieran la inclusión en los sistemas educativos de origen de las familias cuando retornaran a sus países. Así comenzó el desarrollo de numerosos centros educativos internacionales en todo el mundo. La pluralidad de nacionalidades y culturas en los centros, aun dotando de una rica experiencia cultural, todavía presentaba dificultades a la hora de acceder a las universidades de distintos países por su diversidad curricular. Esto proporcionaba una restricción a la hora de lograr un reconocimiento directo de los estudios para, tanto la incorporación de alumnos en sistemas educativos de países, como en el acceso a la universidad. Así surgieron diferentes iniciativas que se abordan a continuación:

a) *El nacimiento del Diploma Internacional de la UNESCO*

El Collège Cévénol, un colegio en régimen de internado, creado en 1938, fue el refugio de judíos y alumnos desplazados desde otros países. El sentido de la paz mundial era la base de su filosofía. La segunda tentativa de una cualificación preuniversitaria internacional provino de este centro.

«El Ministro de Educación francés en 1946, André Philip impulsó la idea: necesitamos, cada vez más, orientar la enseñanza secundaria en el sentido de los colegios internacionales. Estos centros deberían poder ofrecer un Diploma Internacional avalado por la UNESCO y teniendo una equivalencia con los diplomas de la misma etapa en cada país» (Hill, 2010, p. 19).

En 1948, «el director del Werkplaats International Childrens' Community en Holanda, contactó a la división de educación de la UNESCO, para resaltar la importancia de apoyar a los colegios internacionales» (Oats, 1950, p. 1). Boeke escribió al subdirector de educación de la UNESCO, proponiendo una 'Institución Mundial', con oficinas en varios países, para que los niños de cualquier nacionalidad pudieran ser educados en la ciudadanía global a través de intercambios de alumnos, que quizás requiriera un Diploma Internacional.

«Será necesario para alcanzar el éxito que se conceda un Diploma Internacional como resultado de los estudios coordinados y realizados en los distintos centros de la Institución Mundial y que este diploma es reconocido como Diploma de acceso a las universidades de varios países» (Boeke, 1948).

Como resultado del creciente interés por la educación internacional, la UNESCO convocó la 'I Conferencia de Directores de Colegios Internacionales' celebrada en París los días 31 de marzo y 1 de abril de 1949. Asistieron a la conferencia 15 directores.

«En la conferencia se discutieron fundamentalmente dos ideas: a) la idea de la creación de la 'Institución Mundial' que facilitara el intercambio de alumnos y, por tanto, promover el entendimiento intercultural y b) la imperiosa necesidad de formar a profesores para trabajar en colegios internacionales» (Hill, 2010, p. 21).

El acta de la conferencia recogía las ideas fundamentales del 'Diploma Internacional':

«a) Todos los centros presentes en la conferencia deberían otorgar, de manera experimental, el 'Diploma Internacional, además de su Diploma local, b) cada colegio será libre de regular el Diploma, pero deberá incluir dos aspectos importantes: conocimiento satisfactorio de una lengua distinta a la materna y el desarrollo de una minitesis en de una asignatura de significancia mundial» (Acta de la I Conferencia de Directores de Colegios Internacionales, 1949, p. 10).

b) La Conferencia de Colegios de Mentalidad Abierta (CIS, por sus siglas en inglés)

En 1951 se creó la Conferencia de Colegios de Mentalidad Abierta (*Conference of Internationally-Minded Schools*, CIS) fundada por la UNESCO. La primera reunión contó con 20 participantes procedentes de Francia, Alemania, Holanda, Hong Kong, India, Jordania, Escocia, Suiza y Estados Unidos. Los objetivos de la conferencia eran los siguientes:

«a) Ofrecer programas de formación de profesores para colegios internacionales, b) fomentar el intercambio de alumnos a través de una red de colegios de mentalidad abierta en todo el mundo, c) trabajar para el reconocimiento de equivalencias de diplomas de distintos países para la entrada en las universidades de todos los países y en el desarrollo de ‘Diplomas Internacionales’ reconocidos en todo el mundo» (Hill, 2010, p. 22).

c) Los colegios internacionales con múltiples programas educativos

Con el incremento de los colegios internacionales en diferentes países, incrementaron la preocupación de los centros por cómo preparar a los alumnos de bachillerato para acceder a las universidades de distintos países. Además, también surgía la importancia de asegurar la transferencia de los alumnos entre países en diferentes etapas educativas. Algunos colegios internacionales optaban por preparar a sus alumnos para el Diploma nacional y acudir a la homologación de los estudios en otros países, para poder asegurarse la entrada en la universidad de otra nación, algo a veces complicado de obtener. Así, por ejemplo, «el *UWC of the Atlantic in Wales* ofrecía solo los *A levels* británicos cuando fue fundado en 1962, aunque sus alumnos procedían de cualquier lugar del mundo» (Peterson, 1968, p. 274). «Otros preparaban a sus alumnos para varios exámenes como el *International School of The Hague*, fundado en 1963, donde tres currículos nacionales operaban, para poder cursar estudios universitarios en Francia, Alemania y EEUU.» (Knight y Leach, 1964, p. 452). «*UNIS*, en Nueva York, ofrecía los *Advanced Placement* locales y los *A levels* británicos (Malinowski y Zorn, 1973, p. 128) y en el Colegio Internacional de Ginebra preparaban a los alumnos para examinarse de los *A Levels* (Reino Unido), del *Baccalauréat* (Francia), del *Arbitur* (Alemania), de la *Maturité* (Suiza) y a partir de los años 40, del *American College Board AP* (EEUU)» (Mowat, 1968, p. 280).

d) *La Asociación de Colegios Internacionales (ISA, por sus siglas en inglés)*

La CIS atrajo a la comunidad de países afectados por la II Guerra Mundial. «Eran principalmente colegios privados nacionales, pero también incluyeron al Colegio Internacional de Ginebra» (Cole-Baker, 1990, p. 37). En cambio, la ISA, fue creada en 1951, por padres que eran trabajadores de las Organizaciones Internacionales en Ginebra, París y Nueva York. Este grupo de padres veía la necesidad de generar una red de colegios, donde convivieran alumnos de diversas nacionalidades. Aunque a las reuniones de esta asociación acudían directores de colegios, los padres continuaron con un papel muy activo durante los primeros 25 años de vida.

La ISA fue creada con los siguientes objetivos:

«a) Desarrollar la cooperación entre los colegios internacionales existente, mediante contactos regulares en cuestiones de educación o tareas administrativas, b) para estimular, facilitar y llevar a cabo investigación en materia de educación, c) para promover el establecimiento de nuevos colegios internacionales y d) para publicar la misión y principios de los colegios internacionales» (Hill, 2010, p. 29).

e) *Las escuelas europeas y el diploma de Bachillerato Europeo*

La Comunidad Europea había divisado su propia solución para dotar de equivalencia internacional a una cualificación preuniversitaria dentro del marco de la Unión Europea. Así nacieron las escuelas europeas. La primera escuela se fundó en Luxemburgo en 1953 y el examen del diploma de Bachillerato Europeo se administró por primera vez en 1959. Era un examen común que permitía el acceso directo a las universidades de los países participantes. A día de hoy, existen 13 Escuelas Europeas en seis países. Las palabras que expresan la esencia de la misión de las Escuelas Europeas son:

«Educados en contacto mutuo, liberados desde la infancia de los prejuicios que dividen, iniciados en la belleza y los valores de las distintas culturas, al ir creciendo tomarán conciencia de su solidaridad. Sin olvidar el amor y el orgullo de su patria, se convertirán en europeos de espíritu, preparados para finalizar y consolidar la obra emprendida por sus padres para el advenimiento de una Europa unida y próspera» (Escuelas Europeas, 2019).

f) El Sindicato Examinador de Colegios Internacionales (ISES, por sus siglas en inglés)

En las reuniones de la ISA se insiste en la creación de un ‘bachillerato internacional’, que compartiera estándares, para favorecer un potencial reconocimiento por universidades de todo el mundo.

«Ante la falta de infraestructura para el desarrollo curricular y la preparación de los exámenes, la ISA creó en 1964, el Sindicato Examinador de Colegios Internacionales (ISES). Este sindicato creó el primer borrador del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional. Las reuniones sobre el desarrollo de asignaturas comenzaron en marzo de 1965 y llegaron a su aceptación formal en 1967» (Hill, 2010, p. 46).

g) El Bachillerato Internacional (IB, por sus siglas en inglés)

Sobre el IB, como sistema educativo, se profundizará extensamente en el capítulo cinco de esta tesis doctoral, y en concreto se estudiará su implantación y desarrollo en España en el capítulo seis. No obstante, es preciso incluir aquí algunos aspectos someros del mismo, dado que estamos abordando las instituciones que son el origen de la internacionalización de la educación y entre ellas no puede dejar de mencionarse el IB.

A finales de septiembre de 1967, el consejo del ISES decidió cambiar su nombre al de la Oficina del Bachillerato Internacional. Este cambio reflejaba, de una manera más acertada, los objetivos de la organización, además de evitar el término ‘sindicato’, que tenía connotaciones negativas tanto en Estados Unidos como en Francia.

En 1968, «el Bachillerato Internacional oficialmente cambió su estatus de asociación a fundación, con su sede central en Ginebra, bajo los artículos 80 y siguientes del Código Civil Suizo» (Mowat, 1968, p. 286). «El IB fue creado, en un inicio, con la misión de administrar los exámenes. Se afilió a la UNESCO, como una Organización No Gubernamental (NGO) en la categoría C (mutua información) en 1970 y posteriormente pasó a pertenecer a la Categoría B (relaciones de información y consultoría) en 1975» (IB, 1975, p. 11). Desde 1967, el IB estuvo formado por un consejo de la fundación de 20 miembros. En 1968, se nombra el primer Director General, Alec Peterson, director del departamento de Estudios de Educación en Oxford, además de presidente del Consejo Editorial de la prestigiosa revista

Comparative Education. «Peterson era un experto en materia de educación comparada internacional» (Hill, 2010, pp. 66-67).

La IBO visitó colegios multinacionales para discutir sobre el programa con profesores en las ciudades de Beirut, Copenhague, Ibadan (Nigeria), Montevideo (Uruguay), Nueva York (EEUU), París (Francia), St. Donat's (Gales), Santiago de Chile y Teherán (Irak). «El proyecto del IB ya era una realidad y los primeros exámenes tuvieron lugar en mayo/junio de 1970. En los primeros exámenes del IB participaron alumnos de 12 centros y 10 países. De ellos 2 son centros públicos, uno alemán y otro francés» (IB, 2018).

Sobre el IB, como sistema educativo, se profundizará extensamente en el capítulo quinto de esta tesis doctoral y en concreto, se estudiará su implantación en España, que será abordado en el capítulo sexto.

1.4. EL PANORAMA ACTUAL DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

1.4.1. La internacionalización de la educación a través de las acciones de las Organizaciones Internacionales

Las Organizaciones Internacionales han jugado y siguen participando como agentes activos de los procesos de internacionalización de la educación en todo el mundo. La labor que realizan varía según el organismo, pero sus principales actividades pueden enmarcarse en: a) compartir información relativa a currículos, desarrollos, evaluaciones, formación, etc., b) establecer relaciones entre países a través de la educación, c) actuar como órganos consultivos en materia de educación, d) fomentar la investigación conjunta en materia de educación, y e) financiar proyectos relacionados con la educación entre sus países miembros, entre otras.

«Estas Organizaciones Internacionales han permitido realizar análisis de los sistemas educativos y determinar los cambios en la calidad y los resultados; llamar la atención hacia los aspectos que se han de mejorar; examinar las repercusiones de los esfuerzos realizados por el sistema; desarrollar labores en relación con otros países o entidades públicas y catalizar nuevas ideas» (Amaro, 1997, p. 316).

Como dice Valle (2012, 2013), «hoy más que nunca, el estudio de las políticas derivadas de los lineamientos de las organizaciones internacionales parece ineludible

para la comprensión global de la sociedad». El crecimiento en número de estas entidades al que venimos asistiendo desde la segunda mitad del siglo XX parece imparable y su influencia cada vez mayor. Actualmente hay en el mundo más de 72 500 organizaciones internacionales de 300 países y territorios. Aproximadamente, se crean 1200 organizaciones cada año (Union of International Associations, 2019). «La aparición de organismos internacionales y su implicación cada vez más intensa en acciones de carácter educativo está generando una progresiva armonización en las formas de entender algunas de las grandes cuestiones que afectan a la política educativa» (Manso y Thoillez, 2015).

A continuación, se describen las principales Organizaciones Internacionales que operan actualmente, en orden cronológico por su año de fundación:

a) Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Como agencia de la ONU, la OIT fundada en 1919:

«Reúne a gobiernos, empleadores y trabajadores de sus a fin de establecer las normas del trabajo, formular políticas y elaborar programas promoviendo el trabajo decente de todos, mujeres y hombres» (OIT, 2017).

En la OIT estiman que un nivel adecuado de educación y calificaciones aumenta la capacidad para innovar y adoptar nuevas tecnologías y, por tanto, es un factor que determina la diferencia entre el crecimiento incluyente y el crecimiento que deja fuera a amplias franjas de la sociedad. La OIT resalta la importancia de la educación en una sociedad para poder impulsar el crecimiento del empleo en el país.

b) Oficina Internacional de Educación (OIE)

Según ya estudiamos al principio de este capítulo, en 1929, la OIE pasó a ser la primera organización intergubernamental en el ámbito de la educación, creada para promover la paz a través de la educación. En principio, la OIE había sido fundada como instituto privado por un grupo de educadores de renombre en Ginebra, en 1925; y estuvo bajo la dirección del famoso psicólogo suizo Jean Piaget durante casi 40 años. La OIE pasó a formar parte de la UNESCO en 1969 como centro internacional de educación comparada. La OIE mantiene y mantendrá su búsqueda de la excelencia como centro mundial de excelencia en currículo y cuestiones conexas. Su misión es:

«Apoyar y promover soluciones innovadoras para los problemas que enfrentan los ministerios de educación y los gobiernos en la compleja tarea de mejorar la igualdad, la calidad, la pertinencia y la eficiencia del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y los procesos y los resultados de la evaluación. El objetivo principal de la Organización es reforzar las capacidades de los Estados Miembros para diseñar, elaborar y aplicar currículos que aseguren la igualdad, la calidad, la pertinencia para el desarrollo y la eficiencia de los recursos en los sistemas educativos y de aprendizaje» (OIEb, 2017).

El mandato de la Oficina Internacional de Educación la faculta para apoyar la labor de los Estados Miembros para aplicar el Objetivo de Desarrollo Sostenible cuatro (ODS 4): «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos».

c) Banco Mundial

El Banco Mundial tiene como objetivo dotar de asistencia financiera y técnica a los países en desarrollo de todo el mundo. No realiza labores típicas de la banca comercial, si no de una organización internacional, que tiene como objetivo general reducir la pobreza y apoyar el desarrollo. Fue creado en 1944 y tiene su sede en la ciudad de Washington. Tiene una plantilla formada por más de 10 000 empleados distribuidos en más de 120 oficinas por todo el mundo. Entre sus líneas de actuación prioritarias se encuentra la educación.

El Banco Mundial considera la educación como:

«Un importante motor del desarrollo. Desde fomentar un aumento en la matrícula hasta promover el aprendizaje para todos, el Grupo Banco Mundial juega un papel fundamental en la educación a nivel mundial» (Banco Mundial, 2017).

En sus orígenes el Banco Mundial dirigía sus prioridades en materia de educación a la educación general básica, pues consideraba que ahí estaba concentrado, el mayor número de población menos privilegiada, atajando así, los problemas de equidad y de acceso a la educación, sin embargo, en sus objetivos de futuro apuesta por la educación a lo largo de toda la vida. «La educación superior es significativa (...) en la medida en que regrese al individuo su inversión y en la medida en que favorece la economía nacional a través de la competitividad» (Rodríguez y Alcántara, 2000, p. 188).

El Grupo Banco Mundial (GBM) se ha comprometido a apoyar a los países a lograr el ODS4:

«[Este] insta a garantizar una educación de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos a más tardar en 2030. Además, participó en la redacción del Marco de Acción Educación 2030, y es firmante de este documento, que servirá de guía a los países en el proceso de implementación del ODS 4» (Banco Mundial, 2017).

d) UNESCO

La UNESCO fue creada en 1945 para fomentar que la paz debe cimentarse en base a la solidaridad moral e intelectual de la humanidad. La UNESCO refuerza los vínculos entre naciones y sociedades para:

«a) Que toda niña y niño tenga acceso a una educación de calidad en tanto que un derecho humano fundamental y prerrequisito para el desarrollo humano, b) que haya un entendimiento intercultural mediante la protección del patrimonio y el apoyo a la diversidad cultural. La UNESCO creó el concepto de ‘Patrimonio Mundial’ para proteger lugares de un valor universal excepcional c) que continúe el progreso y la cooperación científica y se refuercen los vínculos entre países con iniciativas como el sistema de alerta temprana para tsunamis, los acuerdos transfronterizos de gestión de recursos hídricos refuerzo, y d) que la libertad de expresión sea protegida ya que es una condición esencial para la democracia, el desarrollo y la dignidad humana» (UNESCOb, 2017).

«La UNESCO considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad. La UNESCO es la única organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación. De hecho, se le confió la coordinación de la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4⁵. La hoja de ruta para la consecución de este objetivo es el Marco de Acción de Educación 2030» (UNESCOb, 2017).

e) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Para los expertos en educación internacional, los trabajos de las organizaciones internacionales que actúan sobre el campo de la educación —Organización para la

⁵ El ODS4, insta a garantizar una educación de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos a más tardar en 2030.

Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante, OCDE), UNESCO, OEI, Banco Mundial, etc.— son suficientemente conocidos (Payá, 2009). No obstante, son escasos los trabajos que analicen la relación de UNICEF con la educación (Klees y Qargha, 2014).

Tras la Segunda Guerra Mundial, los niños de Europa quedaron amenazados por el hambre y las enfermedades y para atender a dichas necesidades, las Naciones Unidas crearon UNICEF en diciembre de 1946.

«A lo largo de su historia, este organismo internacional, ha ido ampliando sus perspectivas de acción a campos no limitados únicamente a la protección y supervivencia infantil» (UNICEF, 2010). En este sentido, se aprecia que UNICEF ha ido proyectando su actividad de una manera más evidente hacia el campo de la educación, especialmente en los últimos 25 años (Dávila, 2001).

UNICEF, actualmente:

«desempeña su labor en más de 190 países y territorios para proteger los derechos de todos los niños. Lleva 70 años trabajando para mejorar la vida de los niños y sus familias y defender los derechos de los niños a lo largo de sus vidas requiere una presencia mundial a fin de obtener resultados y comprender sus efectos» (UNICEF, 2017).

f) Comisión Económica para América Latina (CEPAL)

La Comisión Económica para América Latina (en adelante, CEPAL) fue establecida por la resolución 106 (VI) del Consejo Económico y Social, del 25 de febrero de 1948, y comenzó a funcionar ese mismo año. En su resolución 1984/67, del 27 de julio de 1984, el Consejo decidió que la Comisión pasara a llamarse CEPAL y el Caribe.

La CEPAL es una de las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas y su sede está en Santiago de Chile.

«Se fundó para contribuir al desarrollo económico de América Latina, coordinar las acciones encaminadas a su promoción y reforzar las relaciones económicas de los países entre sí y con las demás naciones del mundo. Posteriormente, su labor se amplió a los países del Caribe y se incorporó el objetivo de promover el desarrollo social. A tal efecto, la CEPAL ofrece servicios de capacitación, formación profesional y desarrollo de capacidades en temáticas relacionadas con la planificación para el

desarrollo, prospectiva, gestión estratégica del estado y desarrollo territorial, para los países de América Latina y el Caribe» (CEPAL, 2017).

g) Organización de Estados Americanos (OEA)

La Organización de Estados Americanos (OEA) fue creada en 1948 cuando se suscribió, en Bogotá, Colombia, la Carta de la OEA que entró en vigencia en diciembre de 1951.

La OEA fue fundada con el objetivo de lograr en sus Estados Miembros, como lo estipula el Artículo 1 de la Carta: «Un orden de paz y de justicia, fomentar su solidaridad, robustecer su colaboración y defender su soberanía, su integridad territorial y su independencia» (OEA, 2017).

Hoy en día, la OEA reúne a los 35 Estados independientes de las Américas y constituye el principal foro gubernamental político, jurídico y social del continente americano. Además, ha otorgado el estatus de Observador Permanente a 69 Estados y a la Unión Europea (UE). En materia educativa cuentan con un programa de alianzas para la educación y la capacitación.

b) Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

La Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) nació en 1949 bajo la denominación de Oficina de Educación Iberoamericana, y con el objetivo de convertirse en una organización internacional, tras la celebración del I Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en Madrid.

La OEI, tiene establecidos los siguientes fines generales:

«a) Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura, b) fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como para apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica, c) colaborar permanentemente en la transmisión e intercambio de las experiencias de integración económica, política y cultural producidas en los países europeos y latinoamericanos, que constituyen las

dos áreas de influencia de la Organización, así como en cualquier otro aspecto susceptible de servir para el desarrollo de los países, d) colaborar con los Estados Miembros en el objetivo de conseguir que los sistemas educativos cumplan un triple cometido: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral, e) colaborar en la difusión de una cultura que, sin olvidar la idiosincrasia y las peculiaridades de los distintos países, incorpore los códigos de la modernidad para permitir asimilar los avances globales de la ciencia y la tecnología, revalorizando la propia identidad cultural y aprovechando las respuestas que surgen de su acumulación, f) facilitar las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad en los países iberoamericanos, analizando las implicaciones del desarrollo científico-técnico desde una perspectiva social y aumentando su valoración y la comprensión de sus efectos por todos los ciudadanos, g) promover la vinculación de los planes de educación, ciencia, tecnología y cultura y los planes y procesos socio-económicos que persiguen un desarrollo al servicio del hombre, así como una distribución equitativa de los productos culturales, tecnológicos y científicos, h) promover y realizar programas de cooperación horizontal entre los Estados Miembros y de estos con los Estados e instituciones de otras regiones, i) contribuir a la difusión de las lenguas española y portuguesa y al perfeccionamiento de los métodos y técnicas de su enseñanza, así como a su conservación y preservación en las minorías culturales residentes en otros países y j) fomentar al mismo tiempo la educación bilingüe para preservar la identidad multicultural de los pueblos de Iberoamérica, expresada en el plurilingüismo de su cultura» (OEI, 2017).

i) Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés)

Fundada en 1950 bajo el auspicio de la UNESCO, la Asociación Internacional de Universidades (IAU) es la asociación líder mundial de instituciones de educación superior. En esta asociación participan 130 países y tiene categoría de socio de la UNESCO, actuando como representante de la educación superior ante este organismo.

La visión de la IAU es:

«Ser considerada como la asociación de educación superior con más influencia en el mundo para promover el avance y el liderazgo de la educación superior en el mundo. Promueve la colaboración entre sus miembros articulando los valores y principios fundamentales que conllevan la disseminación y aplicación del conocimiento. La asociación promueve las políticas y prácticas que respetan la diversidad de las múltiples perspectivas y promueven la responsabilidad social. Con un particular

énfasis en los valores y el liderazgo actúa como un foro de intercambio y acción conjunta. La IAU promueve la innovación, el aprendizaje mutuo y la cooperación entre las instituciones» (IAU, 2017).

j) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

En 1948 se creó la Organización para la Cooperación Económica Europea (OCEE) con el propósito de dirigir el Plan Marshall financiado por Estados Unidos, para reconstruir un continente devastado por la guerra. En aquellos momentos, los distintos países ya reconocían la creciente interrelación de las economías y la importancia de comenzar una era de colaboración entre países que fuera beneficiosa para todos. Con el objetivo de saltar a una dimensión de trabajo a nivel mundial, Canadá y Estados Unidos se unieron a los miembros de la OCEE al suscribir la nueva Convención de la OCDE el 14 de diciembre de 1960. La OCDE nació oficialmente el 30 de septiembre de 1961, cuando la Convención entró en vigor.

Actualmente, los 34 países miembros de la OCDE recurren periódicamente unos a otros para identificar problemas, estudiarlos y analizarlos, y promover políticas para resolverlos. Sus líneas de trabajo en materia de educación son: «a) Educación temprana y colegios, b) habilidades más allá del colegio, c) Mercado de trabajo, capital humano e inequidad, y d) investigación y gestión del conocimiento» (OCDE, 2017).

La OCDE ha conseguido a lo largo de los años impulsar muchas iniciativas, pero quizás ninguna alcanzó el nivel de influencia en materia educativa como el conocido como Programa PISA. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto «evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países» (PISA, 2017). La OCDE ha experimentado un incremento de su significancia a nivel mundial, debido a la notoriedad alcanzada por las pruebas PISA, y sobre su programa asociado de desarrollo de habilidades. El final de la Guerra Fría, el imparable ascenso de la globalización y la movilidad de personas, ha hecho que emerjan necesidades y presiones para que puedan existir datos comparativos sobre sistemas educativos de todo el mundo, dotando así de una medición externa de un sector considerado como

estratégico para el devenir de las naciones. Este hecho, indican Sellar y Lingard (2014), «ha contribuido a la demanda de expertos técnicos de la OCDE. Además, añaden que, desde la primera prueba realizada, PISA se ha convertido en un éxito, ha recibido considerable atención de los medios de comunicación y de los políticos y diseñadores de políticas de muchos países» (p. 917).

Al respecto Jakobi y Martens, 2010 y Carrol y Kellow, 2011, consideran que la recolección y análisis de datos han tenido una importante dimensión desde sus inicios, pero que la globalización ha incrementado la demanda y la influencia de su trabajo añaden Henry, Lingard, Rizvi y Taylor (2001). Además, Brown, Halsey, Lauder y Wells (1997) observan que la ventaja competitiva de las naciones es frecuentemente redefinida en términos de la calidad de sus sistemas educativos y de formación nacionales, juzgados según estándares internacionales. Así Tröhler (2010) concluye que PISA contribuye a la ‘armonización’ del mundo y que está ayudando a establecer políticas globales en el campo de la educación (Lingard y Rawolle, 2011).

Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que estos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

«Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas), 2015 (ciencias) y 2018 (competencia global)» (PISA, 2017).

El éxito de PISA ha supuesto un prototipo para la OCDE de expandir sus evaluaciones globales al nivel de habilidades de adulto a través de los *Programme for the International Assessment of Adult Competences* (PIACC) y potencialmente para la evaluación de los resultados de aprendizaje del nivel de educación superior (AHELO, *Assessment of Higher Education Learning Outcomes*) (Shahjahan, 2013). Así,

«Los resultados de esta evaluación de la OCDE ayudarán a los países a entender mejor cómo la educación y los sistemas educativos pueden ayudar a desarrollar estas competencias. Los educadores, responsables políticos y los economistas laborales

podrán utilizar esta información para desarrollar políticas económicas, educativas y sociales para mejorar las competencias de los adultos» (PIACC, 2017).

k) Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) es el organismo mundial de las Naciones Unidas creado en 1965, actúa en materia de desarrollo, promoviendo el cambio y conectando a los países con los conocimientos, la experiencia y los recursos necesarios para ayudar a los pueblos a mejorar sus condiciones de vida. Para Ambrosio (2003), el desarrollo humano debe ser el fin último de todas las políticas que contribuyen a la dignidad y la formación de las capacidades humanas de conformidad con los valores de la ética global.

El PNUD está presente en 170 países y trabaja con gobiernos y la población para erradicar la pobreza y reducir las desigualdades y la exclusión. Sus áreas principales de trabajo son: «a) Desarrollo sostenible, b) gobernabilidad democrática y mantenimiento de la paz y c) clima y resiliencia a los desastres» (PNUD, 2017).

l) Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO, por sus siglas en inglés)

La Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO) es una organización intergubernamental establecida en 1965 entre gobiernos de dicha región, para promover la cooperación en las áreas de educación, ciencia y cultura en la región. El máximo comité para el desarrollo de políticas está formado por 11 ministros de educación del sudeste asiático

La secretaria de SEAMEO está localizada en Bangkok, Tailandia y sus objetivos prioritarios son:

«a) Atención a la infancia y educación, b) Fomentar la inclusión, c) Asegurar la resiliencia en el caso de emergencias, d) Promoción de la educación técnica profesional, e) revitalización de la formación del profesorado, f) promoción de la armonización de la educación superior y la investigación y g) la adopción de un currículo del siglo XXI» (SEAMEO, 2017).

m) Organización de la Liga Árabe para la Educación, la Cultura y la Ciencia (ALECSO, por sus siglas en inglés)

Esta asociación, cuya sede central está localizada en Túnez, fue creada en 1970 y se enmarca en la Liga de los Estados Árabes y lleva a cabo labores de promoción en materia de educación, cultura y ciencia tanto a nivel regional como nacional, así como la coordinación entre los Estados Árabes.

Su objetivo según estipula el artículo primero de su acta de constitución es:

«Permitir la unidad intelectual de las diferentes partes de la región árabe a través de la educación, la cultura y las ciencias; además de mejorar los estándares culturales así se mantiene con la obligación de estar al día con los avances de la civilización universal y contribuir de forma positiva a la misma» (ALECSO, 2017).

n) Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Dentro del complejo sistema de entidades bajo el paraguas de la UE está el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (en adelante, CEDEFOP), fundado en 1975:

«Contribuye a elaborar y ejecutar las políticas de formación profesional de la Unión Europea, vigila la evolución de las tendencias del mercado laboral; y ayuda a la Comisión Europea, los países de la UE, las organizaciones patronales y los sindicatos a adaptar la oferta de formación a las necesidades del mercado de trabajo» (CEDEFOP, 2017).

Inicialmente, «la sede sería instalada en Berlín, Alemania y el Consejo estaría formado por nueve representantes de gobiernos, tres de la Comisión, seis de sindicatos y seis de empleadores» (Guasconi, 2002, p. 57). En 1994, «el CEDEFOP se trasladó a Thessaloniki, Grecia. Alemania estaba a punto de ser nombrada sede del futuro Banco Central Europeo, y en ese momento, Grecia no contaba con ninguna sede de otra organización o institución europea en su territorio» (De Olagüe, 2016, p. 107).

El CEDEFOP tiene como objetivos:

«a) Examinar cómo afectan las tendencias socioeconómicas y demográficas al empleo, las características de los puestos de trabajo y la demanda de destrezas, b)

ayudar a centrar la oferta de formación profesional en las necesidades del mercado laboral anticipando las necesidades de competencias en el futuro y alertando a los responsables políticos sobre los desajustes entre la oferta y la demanda de capacidades, c) apoyar el uso de instrumentos de alcance europeo, como los marcos de cualificaciones, que permiten la comparación y el reconocimiento de cualificaciones obtenidas a través de diferentes sistemas educativos o la validación del aprendizaje informal, y d) revisar modelos de aprendizaje basados en el trabajo y ofrece asesoramiento a los gobiernos de la UE para ayudar a reducir el desempleo, el abandono escolar y otros desequilibrios del mercado laboral» (CEDEFOP, 2017).

o) Eurydice

Eurydice, también en el marco de la UE, fue creado como una de las acciones generadas por la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación de la Comisión Europea, reunidos en el seno del Consejo, el día 9 de febrero de 1976 y que incorporaba el primer programa de acción en materia de educación (Consejo de Ministros de Educación, 1976). «Eurydice comenzó a estar operativa como organización el 16 de septiembre de 1981» (Valle, 2006, p. 61).

La misión de la red Eurydice es proveer a los responsables de sistemas y políticas educativas con análisis e información a nivel europeo que les ayude en la toma de decisiones en materia de educación. Se recopila y emite información de sistemas educativos de 38 países.

La red Eurydice se enfoca principalmente en la estructura y organización de los sistemas educativos en Europa incluyendo:

«a) Descripciones detalladas de los sistemas educativos nacionales, b) informes comparativos dedicados a temas de especial interés para la comunidad, y c) informes de datos relativos a educación, como estructuras de sistemas nacionales, calendarios académicos, comparativa de salarios, etc. Así, la red Eurydice apoya y facilita la cooperación europea en el campo del aprendizaje a lo largo de toda la vida mediante la recopilación y difusión de información sobre sistemas educativos y políticas de 38 países y mediante la creación de informes de temas comunes a los sistemas educativos europeos» (Eurydice, 2017).

p) Unión Europea, Dirección General de Educación y Formación

Los sistemas de educación y formación son competencia de los países de la UE, pero la UE interviene para fijar objetivos comunes y compartir buenas prácticas. Valle (2006), aborda la Política Educativa de la Unión en tres etapas:

La primera comienza en el año 1951 con la firma del Tratado de París y finaliza en el año 1976, año en el que sale el primer Programa de Acción en materia educativa. Esta etapa recibe el nombre de la ‘etapa de las infraestructuras’.

La segunda etapa se extiende desde la creación del Programa en 1976 hasta la proclamación del Tratado de Maastricht en el año 1992. Esta etapa recibe el nombre de la ‘etapa de los programas sectoriales’.

La tercera etapa se inicia con el Tratado de Maastricht de 1992. Esta etapa recibe el nombre de la ‘etapa de programas globales integrados’.

A estas tres etapas, Matarranz (2017) añade una cuarta que coincide con el Consejo Europeo de Lisboa. Esta etapa está considerada como la ‘etapa de la ampliación’ orientados principalmente a la empleabilidad de la ciudadanía europea y el desarrollo de su espíritu empresarial.

«Así se concibe el nuevo programa Erasmus+ para hacer frente al desempleo juvenil mejorando las competencias y las posibilidades de encontrar empleo de los jóvenes. La estrategia de la UE para la juventud fomenta la igualdad de oportunidades para los jóvenes en la educación y el empleo y los anima a participar activamente en la sociedad. También se establece también el *Marco Europeo de Cualificaciones* que facilita la comparación entre las diferentes cualificaciones nacionales al vincular los exámenes y niveles educativos a un marco común de referencia. Está concebido para ayudar a los europeos a estudiar y trabajar en el extranjero» (UE, 2017).

q) Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA, por sus siglas en inglés)

Esta asociación tiene como objetivo ser un foro de diálogo entre cuerpos técnicos del estado a varios niveles en el continente africano. Fue fundada en 1988 y coordina las agencias de desarrollo en materia educativa de los diferentes países.

«Actúa como un catalizador de reformas, políticas y prácticas basadas en las ideas, experiencias y conocimientos compartidos. Uno de sus principales objetivos es promover el intercambio entre ministros de educación y entre ellos y las agencias de desarrollo. Está gobernada por un comité compuesto por ministros de educación de África y representantes de organizaciones de desarrollo bilaterales y multilaterales que apoyan la educación en África» (ADEA, 2017).

r) Mercosur Educativo

El Sector Educativo del MERCOSUR es un espacio de coordinación de las políticas educativas que reúne los países miembros y asociados del MERCOSUR, desde diciembre de 1991, cuando el Consejo del Mercado Común (CMC), a través de la Decisión 07/91, creó la Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR (RME).

Con el tiempo, la RME creó otras instancias para apoyar las necesidades del sector educativo de los países miembros del espacio comercial MERCOSUR.

En 2001, a través de la Decisión CMC 15/01, se aprobó la '*estructura organizativa del Sector Educativo del MERCOSUR*', creando el Comité de Coordinación Regional, las Comisiones Regionales Coordinadoras de Área y el Comité Gestor del Sistema de Información y Comunicación. En 2005 se creó el Comité Asesor del Fondo Educativo del MERCOSUR y en 2006, se creó la Red de Agencias Nacionales de Acreditación. La Comisión Regional Coordinadora de Formación Docente ha sido la última iniciativa creada en 2011.

El objetivo del Sector Educativo de MERCOSUR es que:

«A través de la negociación de políticas públicas y la elaboración y ejecución de programas y proyectos conjuntos, el Sector Educativo del MERCOSUR busca la integración y el desarrollo de la educación en toda la región del MERCOSUR y países asociados» (Mercosur, 2017).

Como bien dice Egido (2015), «el papel que han desempeñado los Organismos Internacionales es el de servir como instrumento de difusión de las medidas adoptadas en determinados países, que son considerados como modelos o experiencias de éxito» (p. 79).

1.4.2. El aprendizaje de idiomas

Aparte de todos los conocimientos y habilidades que aprendemos a lo largo de nuestra vida, aprendemos a expresar nuestros pensamientos e ideas de forma verbal. De esta forma estamos aprendiendo una lengua. El diccionario de Oxford, define lenguaje «como un sistema de comunicación, hablada o escrita, que es utilizada por la gente en un país concreto». Por su parte, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define lengua, «como un sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura». Esto implica que las personas adquieren una lengua para poder expresar sus pensamientos y necesidades y entender lo que otras personas quieren transmitir. En este sentido, Chomsky (1956) reivindicaba que los seres humanos tienen la capacidad de aprender una lengua. Investigadores como Chomsky o Piaget (1969) realizaron varios trabajos intentado explicar los procesos necesarios en la adquisición de la primera lengua, también conocida como lengua materna. La adquisición de una lengua extranjera requiere otra atención y terminología.

Una segunda lengua suele ser adquirida por personas que:

1. Viven en un país donde se habla más de un idioma. La lengua que no sería considerada su primera lengua, pero necesaria para poder comunicarse con el resto de la población sería considerada como la ‘segunda Lengua’.
2. Se trasladan a un país donde se habla una lengua distinta de su primera lengua, y necesitan hablar dicha lengua del país donde viven (Dulay, Burt, Krashem, 1982).

Estos autores también se refieren a la lengua extranjera como ‘segunda lengua’, o lengua dos (L2).

Las lenguas extranjeras son esenciales, por ejemplo, para la Unión Europea. La adquisición de lenguas extranjeras es fundamental para los ciudadanos europeos que quieran moverse, trabajar o estudiar en algún país de la Unión Europea. Desde hace varias décadas se ha recomendado para la gran mayoría de niños europeos, aprender al menos una lengua extranjera durante su educación obligatoria. En septiembre de 2008, la Comisión Europea adoptó una comunicación titulada ‘Multilingüismo: un activo para Europa y un compromiso compartido’ (COM (2008)

566 final), que fue seguida por una Resolución del Consejo para una estrategia europea de multilingüismo (2008/C 320/01). Esta resolución se refiere a las lenguas en un contexto más amplio de cohesión social y prosperidad y se enfoca en acciones para persuadir y ayudar a los ciudadanos a adquirir habilidades de comunicación en lenguas extranjeras. La resolución invitaba a los Miembros de la UE y a la Comisión Europea a:

- «Promover el multilingüismo con la vista a reforzar la cohesión social, el diálogo intercultural y la construcción europeísta;
- Fortalecer el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida;
- Promover (mejor) el multilingüismo como un factor de la economía europea y su competitividad y la empleabilidad y movilidad de las personas;
- Promover la diversidad lingüística y el diálogo intercultural mediante un incremento de las ayudas a la traducción, para fomentar la circulación y difusión de trabajos, la diseminación de ideas y conocimientos tanto en Europa como por todo el mundo.
- Promover las lenguas de los países de la Unión Europea por todo el mundo» (UE b, 2018).

En 2017, la UE publicó unas estadísticas sobre el nivel de adquisición de lenguas extranjeras presenta los siguientes resultados:

- Con respecto a la educación primaria, una clara mayoría de alumno estudian inglés. Entre el 99-100 % de los niños de primaria de Malta, Chipre, Liechtenstein, Noruega, Macedonia, Austria y España aprendieron inglés en el año 2015. Además, 9 de cada 10 niños de primaria aprendieron inglés en Italia, Polonia, Francia y Croacia. Por otra parte, los Estados Miembros que se adhirieron a la Unión Europea entre los años 2004-2007 tenían la característica de tener que aprender de forma obligatoria como lengua extranjera el ruso. Esta situación está cambiando y en 2015 más de la mitad de los niños estudiaban inglés. En el caso de Luxemburgo, los alumnos son escolarizados en luxemburgués, alemán y francés y solo aprenden inglés en secundaria. Un caso parecido es el que se da en Bélgica donde los alumnos aprenden francés o holandés.
- Con respecto a la educación secundaria, casi el 95,8 % de los alumnos de la EU-28 estaban estudiando inglés como lengua extranjera en 2015 comparado con un 23,2 % que estudiaban francés, un 22,1 % español

y un 18,9 % alemán. Entre el 2010 y el 2015, el porcentaje de alumnos que estudiaban inglés subió un 3,1 %. Además, un 58,5 % de los alumnos de secundaria estudian dos o más lenguas extranjeras en 2015, desde un 50,1 % en 2010. Como dato a resaltar, el 100 % de alumnos de secundaria de Luxemburgo, estudiaban dos o más lenguas extranjeras, seguidos de un 98,5 % que lo hacían en Eslovaquia, Finlandia, Rumania, la República Checa y Francia. Portugal, el Reino Unido y Grecia se situaban en la zona más baja alcanzando solo un 10 % de alumnos estudiando dos o más lenguas extranjeras (UE c, 2018).

En otras partes del mundo la situación es muy diferente. Por ejemplo, en Estados Unidos, sin duda una de las economías más importantes del mundo, avanza lentamente al respecto. De hecho, el bilingüismo existente es producto de la inmigración procedente principalmente de países de América Latina. La última publicación del Censo en 2013 incluía datos sobre las lenguas habladas por los ciudadanos norteamericanos. Los nuevos datos incluían que:

«El número de personas que hablaban en casa una lengua distinta al inglés, había alcanzado un nuevo record, 61,1 millones de residentes norteamericanos con una subida de 2,2 millones desde el año 2010. Cabe, no obstante, destacar que de aquellos que declararon hablar una lengua extranjera en casa, 25,1 millones (un 41 %) declaraban no hablar perfectamente inglés, considerándose en este caso, esos 25,1 millones su inglés como lengua dos (L2) y su lengua materna la hablada en el seno del hogar» (ACS, 2013).

En el proceso de internacionalización de las naciones, el aprendizaje y dominio de las lenguas extranjeras ha emergido como sinónimo de competencia a la hora de encontrar empleo. Así, sobre el estudio de la Comisión Europea del dominio de las lenguas extranjeras y la empleabilidad (Beadle, Humburg, Smith y Vale, 2015), señalaban que: en las entrevistas realizadas a empleadores y empresas de reclutamiento, el uso de la lengua extranjera se demandaba en puestos relacionados con:

- Ventas, compras y marketing.
- Ejecución y administración de importaciones y exportaciones.

- Relaciones internacionales y comunicación de empresas multinacionales.
- Servicio al cliente.
- Colaboración en proyectos transnacionales y la comunicación en la comunidad internacional de profesionales altamente especializados.

El informe publicado por la consultora McKinsey sobre educación y empleabilidad, titulado *Education for Employment: Designing a system that works* y elaborado por Barton, Farrell y Moushed (2012) indicaba que el 53 % de los empleadores encuestados consideraba el dominio de una lengua extranjera como muy importante dándole un valor de entre 8 y 10 puntos en una escala sobre 10.

El proceso de internacionalización de las economías ha llevado emparejado nuevas necesidades de formación como ha sido el conocimiento y dominio de lenguas extranjeras. Los datos muestran que el ritmo de la incorporación de lenguas extranjeras a los sistemas educativos varía según las regiones y la importancia de la lengua local en la economía globalizada.

1.4.3. La movilidad internacional

Tradicionalmente se han dado muchas definiciones que se solapaban sobre los que se consideraban ‘alumnos internacionales’. Sin embargo, desde 2015, la UNESCO, la OCDE y Oficina Europea de Estadística (en adelante, EUROSTAT) se han puesto de acuerdo en indicar que «un estudiante considerado como de movilidad internacional es un individuo que físicamente ha cruzado una frontera entre dos países, con el objetivo de participar en actividades educativas en el país de destino, donde el país de destino es diferente al país de origen» (UNESCO, 2018).

Esta definición se refiere, principalmente, a los alumnos que, cursando estudios de educación superior, pasan fuera de sus países más de un año y hasta un máximo de 7.

Los denominados alumnos de movilidad internacional son diferentes de otras denominaciones como ‘alumnos extranjeros’ o ‘alumnos de créditos móviles’.

Según Van Mol y Ekamper (2016), los alumnos de créditos móviles, conocidos como ‘alumnos de intercambio’, son aquellos, por ejemplo, del programa Erasmus. Estos alumnos permanecen matriculados en sus países de origen y reciben un pequeño número de créditos de instituciones extranjeras. Son alumnos que no superan el criterio temporal de estar más de un año fuera, como explicamos en relación con la definición antes presentada. Debido al alto nivel de tráfico internacional de estos alumnos, no se suelen incluir en las estadísticas. Por otro lado, tenemos a los denominados ‘alumnos extranjeros’, que son los que están cursando un programa de educación superior completo, en otro país diferentes al de su nacionalidad y por tanto, son considerados como extranjeros en este último.

Según las estadísticas de la UNESCO de 2016, en 2013 había aproximadamente cerca de 4.1 millones de alumnos de movilidad internacional en el mundo. Los seis principales destinos son: Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Francia, Alemania y Rusia. Los países que más envían alumnos son China, India y algunos países de Asia central. Aunque los flujos de envío y recepción de alumnos en estos países siguen siendo los más importantes, empiezan a emerger nuevos centros de educación internacional como Malasia, La República de Corea, Singapur in Nueva Zelanda.

Según el Instituto de Estadística de la UNESCO, el crecimiento de los alumnos de movilidad internacional está siendo muy importante pasando de los 0.8 millones de alumnos en 1975 a los 4.1 millones de 2013 (UNESCO, 2016).

Pero los programas que están ayudando a los alumnos a generar la mayor corriente de alumnos, es el programa Erasmus de la Unión Europea. Creado hace ahora 32 años, se ha convertido, sin duda, en el principal instrumento para facilitar la movilidad en la educación superior europea y poder alcanzar el objetivo 20/20 (que el 20 % de alumnos haya realizado al menos una experiencia de movilidad en otro país durante sus estudios superiores en 2020). Incluido entre los enunciados por el presidente Barroso en el contexto de la estrategia europea para el 2020 (Barroso, 2010). En el plano de movilidad en la educación superior, la estrategia 20/20 viene de la mano de nuevo programa Erasmus+ (OAPPE, 2014).

Desde sus comienzos en 1987-88, el programa Erasmus ha dado la oportunidad a más de 3 millones de alumnos europeos de estudiar en el extranjero en una institución de educación superior o hacer prácticas en una empresa. En el año

académico 2013-14, 272 497 alumnos estudiaron o hicieron prácticas en otros países, considerando un incremento del 2.2 % respecto al año anterior. Con este nuevo record, los alumnos del programa Erasmus han alcanzado los 3.3 millones. Como en el pasado año, España, es el país que más alumnos envía con un total de 37 235, seguidos de Francia, Alemania y el Reino Unido (UE, 2015).

Existen también otros programas de movilidad dentro del marco de la Unión Europea como:

- Eurodyssée es un programa de intercambio para jóvenes de 18 a 30 años promovido por la Asamblea de Regiones de Europa desde 1985, gracias al que los originarios de las regiones europeas participantes pueden enriquecerse cultural, laboral y lingüísticamente mediante la realización de prácticas de 3 a 7 meses en empresas europeas.
- El Programa europeo Juventud en Acción que consta de varias acciones tanto independientes como conjuntas que tienen como objetivo facilitar la movilidad europea juvenil. Está dirigido a jóvenes de entre 13 y 30 años de los países miembros de la Unión Europea y otros asociados al programa. Se compone de cinco acciones principales, entre las que podemos destacar ‘La Juventud con Europa’ (que promueve intercambios juveniles), Servicio Voluntario Europeo (que fomenta la participación de los jóvenes de entre 18 y 30 años en proyectos locales) y acciones conjuntas en el marco de otros programas europeos.
- Este programa de prácticas para alumnos de ciencias o ingeniería de la UE permite realizar prácticas en una empresa japonesa. El programa se compone de un seminario de una semana de duración en Japón, un curso intensivo de japonés de cuatro meses y un periodo de ocho meses de prácticas en la empresa correspondiente.
- El Programa Leonardo nació en 1994 y entró en una segunda fase en 2000. Con el establecimiento del nuevo programa integrado ‘Programa de Aprendizaje Permanente’ de la Unión Europea, Leonardo pasa a ser uno de sus cuatro programas sectoriales básicos. A través de distintos proyectos, los jóvenes alumnos de Grado Medio, como también los recién titulados universitarios o quienes realicen cursos de formación ocupacional, podrán acceder a Proyectos de movilidad y Proyectos

Multilaterales (de transferencia y desarrollo de innovación). La finalidad es que puedan reforzar sus conocimientos a través de prácticas en empresas o centros de formación, dentro de la UE (Universia, 2018).

1.4.4. El panorama de los colegios internacionales en el mundo

El sector de los colegios internacionales es un mercado dinámico y en crecimiento que se ha convertido en una parte integral de los sistemas educativos de todo el mundo. Desde la segunda mitad del siglo XX, el mercado se ha transformado desde un pequeño grupo de colegios privados que servían principalmente a una comunidad económicamente privilegiada de niños, para convertirse en un grupo de centros perfectamente integrada en los sistemas educativos y que avanza hacia una educación cada vez más inclusiva.

En aquellos países cuya lengua materna no es el inglés, se ha acelerado la presencia de iniciativas que fomentaban una educación bilingüe demandada en el mundo laboral y con el incremento de la presencia de multinacionales, las familias incrementaban su visión de dotar a sus hijos de una educación más internacional.

A continuación, se hace una relación de la presencia de currículos extranjeros en los continentes. Esta compilación de datos ha utilizado como fuente el informe ICS (2017) *The International Schools Global Report 2016-2017*.

Ha habido en los últimos años diversos intentos de poner orden en la larga lista de colegios que a día de hoy se consideran ‘colegios internacionales’, a veces incluso porque incluyen el término en su propio nombre comercial, ya son considerados como tales. Leach (1969) fue el primero que propuso una categorización de los mismos:

- «Aquellos, cuyo grupo de alumnos procedía de diferentes nacionalidades. Una definición confusa pues se da por hecho que los colegios situados en ciudades cosmopolitas como Londres o Nueva York, siempre encontrarían un gran número de nacionalidades entre sus alumnos.
- Aquellos denominados, en el exterior, que son centros de una nación, con currículo nacional, pero situados en otra nación. En muchos casos, estos colegios buscan formar a la llamada comunidad de expatriados. Entre ellos podemos encontrar los colegios franceses, británicos, americanos y alemanes,

etc. Estos centros principalmente sirven las necesidades de sus nacionales, que, por motivos laborales de sus padres, residen en el exterior.

- Aquellos, muy pequeño en número, que son fundados como iniciativa de al menos 2 gobiernos, así se crearon los denominados colegios binacionales de América Latina, y más recientemente el John F. Kennedy.
- Aquellos colegios que ‘pertenecen’ o podrían pertenecer a la Asociación del Colegios Internacionales (ISA)» (pp. 7-9).

De hecho, el autor consideraba que el único colegio que era «realmente» internacional era el Colegio Internacional de Ginebra.

Por otra parte, Terwilliger (1972), en vez de intentar clasificar los colegios según eran ‘internacionales o no’, intentó categorizarlos como internacionales si cumplían cuatro principales requisitos:

- «Matriculación de un número significativo de alumnos que fueran nacionales de otro país distinto al que estaba localizado el colegio.
- Un Consejo de Administración que estuviera ‘idealmente’ formado por ciudadanos extranjeros y nacionales, más o menos en la misma proporción representada por los alumnos a los que pretendían servir
- Una política de contratación del profesorado para contratar aquellos que hayan experimentado en sí mismos un periodo de adaptación cultural, para poder aconsejar mejor a adaptarse a su nuevo ambiente social y cultural de su nuevo colegio
- Ofrecer un currículo que sea una síntesis de los mejores contenidos y las formas de instrucción más efectivas de cada uno de los sistemas nacionales para permitir una mayor flexibilidad y transferibilidad tanto entre colegios internacionales como de vuelta a sus sistemas educativos de origen» (pp. 360-361).

Según el informe de ISC, consultora especialista en el mercado de colegios internacionales, el mercado de los colegios internacionales presentaba las siguientes características en el año 2017.

La siguiente tabla, explica los principales submercados del sector de colegios internacionales a nivel mundial.

Tabla 1.2. Estado de los submercados del sector de colegios internacionales en 2017

Región	5 países más relevantes	Sistemas educativos más relevantes	Evaluaciones externas más relevantes
Europa	España (657) Alemania (157) Holanda (152) Suecia (124) Suiza (116)	Británico (40 %) Americano (20 %) IB (13 %)	IGCSE (29 %) IBDP (13 %) Checkpoint (11 %)
África	Egipto (190) Nigeria (181) Kenia (56) Sudáfrica (51) Ghana (42)	Británico (66 %) Americano (30 %) CIPP (11 %)	IGCSE (48 %) SAT (20 %) GCE A (19 %)
Oeste de Asia	EAU (593) Arabia Saudita (242) Qatar (165) Turquía (114) Kuwait (82)	Británico (40 %) Americano (29 %) IB (12 %)	IGCSE (22 %) SAT (14 %) GCE A (13 %)
Sudeste Asiático	Indonesia (190) Tailandia (182) Malasia (172) Camboya (114) Vietnam (111)	Británico (40 %) Americano (20 %) IB (13 %)	IGCSE (29 %) IBDP (13 %) Checkpoint (11 %)
Norte de Asia	China (563) Japón (246) Hong Kong (178) Corea del Sur (93) Taiwán (31)	Americano (28 %) Británico (21 %) Americano Avanzado (15 %)	AP (15 %) IBDP (14 %) IGCSE 12 %
Sur de Asia	India (484) Pakistán (475) Bangladesh (50) Sri Lanka (47) Nepal (41)	Británico (73 %) IB (12 %) CIPP (12 %)	IGCSE (39 %) GCE A (24 %) GCE O (19 %)
América	Brasil (196) Méjico (172) Argentina (165) Colombia (74) Perú (62)	IB (25 %) Americano (21 %) Británico (15 %)	IBDP (25 %) IGCSE (19 %) SAT (11 %)

(a) La principal oferta educativa extranjera en el América del Norte corresponde al sistema inglés (32 %) y al Bachillerato Internacional (IB) (28 %) y la principal evaluación externa no norteamericana es el Programa de Diploma del Bachillerato Internacional (en adelante, IBDP) con un 28 %; (b) en Oceanía, existen 106 colegios internacionales de los cuales una amplia mayoría ofrecen el currículo inglés y la evaluación externa de los IGCSE

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del informe ISC, 2017

El informe de ISC publicado en el mes de febrero de 2018, con respecto al mercado de colegios internacionales, constata que el número de colegios ofreciendo el inglés como lengua de instrucción y siguiendo un currículo internacional había crecido un 29 % desde septiembre de 2013 a septiembre de 2017 (y un abrumador 255 % desde el año 2000). Incluso más significativo es aún el dato de los alumnos que asisten a este tipo de colegios que había crecido un 33 % en el mismo periodo y un 406 % en 17 años (2000-2017). El informe menciona dos razones principales para ello:

En primer lugar, el proceso de globalización ha provocado un importante estímulo en el desarrollo de este tipo de colegios. Se ha llevado a cabo una inversión masiva en este sector por parte de empresas occidentales, especialmente en el mercado asiático, dando como resultado un incremento importante del número de expatriados altamente cualificados y bien remunerados. Como consecuencia de ello, ha habido una fuerte demanda de escolarización desde la comunidad de expatriados.

En segundo lugar. El informe añade que el rápido crecimiento de muchas economías, especialmente en Asia, ha generado un gran incremento en la riqueza individual de las familias locales en dichos países. Por ejemplo, el informe indica que en 2017 hay cerca de 650 billonarios residentes en China. Muchas familias tienen altas aspiraciones para sus hijos, y quieren que reciban la mejor educación, que normalmente lleva aparejada enviar a sus hijos a un internado o a colegios internacionales en sus países de residencia, seguido de enviarlos a universidades en el mundo occidental. La escala de incremento en la riqueza ha tenido como resultado un importante incremento en el número de familias locales que pueden pagar las tarifas de los colegios internacionales, lo que implica un incremento comparable en el número de plazas demandadas en colegios internacionales (ISC, 2018).

La siguiente tabla muestra el incremento en el sector de los colegios internacionales entre los periodos 2000-2017 y la previsión que hace ISC con respecto a 10 años vista.

Tabla 1.3. Crecimiento y proyección del mercado de colegios internacionales en el periodo 2000-2027

	2000	2017	Previsión en 2027
Colegios	2584	9173	16 400
Alumnos	970 000	4,94 millones	10,6 millones
Personal del centro	88 000	485 000	952 000

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del informe ISC, 2018

Muchos países que son considerados como los de alto crecimiento están situados en Asia, principalmente en China, aunque India parece seguir también esta misma línea. Existen pocos colegios internacionales que actualmente tengan altas tarifas de matrícula en India, pero el incremento del de las ciudades de un tamaño grande están generando un alto interés por parte de colegios internacionales extranjeros indica el informe. Se predice también que algunos países del Sudeste Asiático como Tailandia o Vietnam aumenten también según adquieren un mayor desarrollo.

El informe también genera conclusiones con respecto al proceso de solicitud de plazas en la universidad y las cualificaciones que persiguen los alumnos de colegios internacionales. Los colegios internacionales que siguen un currículo americano, británico o del IB ven sus cualificaciones reconocidas para el acceso a la universidad por la gran mayoría de universidades de todo el mundo y estos currículos son los que predominan en los colegios internacionales. El más seguido es el currículo del gobierno británico (*A levels*) con un 45 %, lo que implica que casi la mitad de colegios internacionales en el mundo siguen este currículo, con un seguimiento prácticamente igual del currículo americano y el de IB por el resto de los colegios (ISC, 2018).

El informe *Global Opportunities Report 2019* de ISC sobre el Mercado de colegios internacionales publicado en junio de 2019, apunta que el número de colegios internacionales ha incrementado en el periodo 2000 a 2019, desde 2584 a 10 937. La demanda es particularmente alta en Asia, pero también Oriente Medio y en Europa, Holanda emergen con gran fuerza. La siguiente tabla muestra los 10 países de mundo con más colegios internacionales cuya lengua de instrucción es el inglés.

Tabla 1.4. Los 10 países del mundo con mayor número de colegios internacionales con instrucción en inglés

País	Número de colegios
China	884
India	708
Emiratos Árabes Unidos	664
Paquistán	485
Indonesia	342
Nigeria	326
Japón	291
Italia	289
Arabia Saudita	284
Malasia	283

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del informe ISC, 2019

Si nos centramos en las ciudades del mundo que más alumnos están matriculados en colegios internacionales cuya lengua de instrucción es el inglés nos encontramos con los datos recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 1.5. Las 10 ciudades del mundo con el mayor número de alumnos matriculados en colegios internacionales con instrucción en inglés

Ciudad	Número de alumnos
Dubai	276 400
Abu Dabi	152 400
Riad	138 000
Doha	112 000
Yidda	100 700
Shanghái	76 000
Buenos Aires	73 400
Singapur	70 500
Mumbai	66 300
Beijing	52 100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del informe ISC, 2019

El sector de la educación internacional no ha parado de crecer en las últimas dos décadas. Los motivos los hemos ido desgranado en este capítulo con el estudio de la internacionalización de la educación: el auge de las organizaciones internacionales y organismos supranacionales que se han ido instalando en todos los continentes, los movimientos migratorios, hoy en día marcados por un mercado de trabajo global y la necesidad del aprendizaje de idiomas y una educación más abierta

que nos permita entender la localidad dentro de la globalidad del nuevo orden mundial. Así se ha ido consolidando un sector propio en si mismo cuyos datos se reflejan en la siguiente figura.

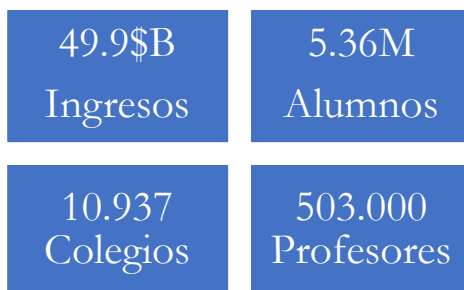


Figura 1.1. Principales datos de la industria de la educación internacional

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del informe ISC, 2019

Capítulo 2

La competencia global



Aspectos claves



#1

Educación por competencias



#2

Globalización de la educación



#3

Ciudadanía global



#4

Competencia global

Conclusiones



Para participar de forma activa y enriquecedora en la sociedad global contemporánea se definen tres ideas de realización para los educandos: personal (otorgan el 'equipaje' mínimo necesario para un desarrollo individual propio y local enmarcado en conocer cuál es nuestra posición como individuo en un mundo globalizado), social (dotan al individuo de las herramientas para integrarse y tomar parte en la compleja sociedad contemporánea de una forma activa y creativa, de tal manera que pueda cooperar en el desarrollo conjunto de una sociedad interconectada globalmente, donde cada decisión tiene un efecto más allá del de la propia persona que la ejecuta) y profesional (le permite adquirir cualificaciones laborales de partida, reconocidas por un mercado laboral de ámbito global y le impulsan a seguir permanentemente mejorando su proyección profesional en cualquier lugar del mundo).

CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA GLOBAL

2.1. INTRODUCCIÓN

Este segundo capítulo está dedicado al estudio de la competencia global, dado que es el concepto que se aborda como objeto de estudio en el problema de investigación de esta tesis. Para llevar a cabo este trabajo debemos comenzar por entender el proceso de la globalización y su impacto en las necesidades educativas.

Cómo hemos profundizado en el primer capítulo, el proceso de internacionalización de los sistemas educativos ha estado muy identificado con el aprendizaje de lenguas extranjeras, el conocimiento de las culturas de otros países, la inmersión en programas de corta duración en el extranjero, que permitían a nuestros jóvenes compartir experiencias con sus homólogos en otros países, hasta el nacimiento y la evolución de los llamados colegios internacionales, que han ido incorporando currículos internacionales. Esto sumado a la iniciativa de acción educativa de los diferentes organismos internacionales, en materia de educación, que han ido calando en los sistemas educativos nacionales fomentando el aperturismo y echando una mirada a las mejoras ofertas educativas de otras naciones.

«El proceso de globalización es percibido como un proceso de integración económica, conseguido en particular por el establecimiento de un mercado de trabajo global caracterizado por un mercado libre con una mínima regulación» (Jones, 1998, p. 143). Así, Brunner (2000) explica que «este proceso comprende no solo el entendimiento transnacional de bienes y servicios, sino que, además de personas, inversiones, ideas, valores y tecnologías más allá de las fronteras de los países». Significa una reorganización del espacio económico mundial, una reestructuración de los mercados laborales y un progresivo debilitamiento de los Estados nacionales para dar paso a un ámbito de convivencia globalizado.

2.2. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

2.2.1. De la sociedad de la información a la sociedad del aprendizaje

El proceso de internacionalización y globalización coincide en el tiempo respectivamente con la irrupción de dos conceptos: la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información. Bell (1976) explica como sigue:

«La sociedad posindustrial es una sociedad del conocimiento en un doble sentido:

- Las fuentes de información derivan cada vez más de la investigación y del desarrollo (y de modo más directo, se produce una nueva relación entre la ciencia y la tecnología en razón del carácter central del conocimiento teórico) y
- La carga de la sociedad (que se mide por una mayor proporción del Producto Interior Bruto y una mayor tasa de empleo) reside cada vez más en el campo del conocimiento» (p. 249).

Además, vaticina su impacto en las necesidades formativas argumentando que el problema de la sociedad posindustrial consistirá en disponer de la cantidad de personas preparadas profesional y técnicamente. Se presupone, a pesar de posibles depresiones puntuales, una demanda continuada en el futuro. Es difícil conocer las necesidades formativas que tendremos en el futuro por la rapidez del desarrollo exponencial de la tecnología, pero tenemos claro que este proceso es imparable y global. «La expansión de las industrias fundadas en la ciencia requerirá más ingenieros, químicos y matemáticos. Las necesidades de planificación social en formación en materias como medicina y asuntos urbanos, precisarán grandes cantidades de personas formadas en ciencias sociales y experimentales» (p. 272).

El Informe de la Comisión Internacional de Desarrollo de la Educación para la UNESCO, presidido por Edgar Faure en 1972/73 describía un nuevo orden mundial que requería de nuevas necesidades de educación. Así en el preámbulo indica que

«Como contraste a la revolución industrial del s. XVIII y la primera era de la máquina, que reemplazó y multiplicó los aspectos físicos y musculares de las facultades humanas, la revolución científico-tecnológica ha conquistado simultáneamente el mundo mental, con la inmediata transmisión de información desde cualquier distancia, y la innovación mediante la creación de máquinas cada vez más perfectas y racionales» (p. XIX).

Además, resalta que:

«Mientras que los efectos de la expansión económica afectan de forma distinta a regiones y grupos sociales, la revolución en los medios masivos y cibernéticos afectan a todo el mundo en cualquier sitio. Raramente un ser humano no puede conectarse a un transmisor de radio, transmitir sonidos a través de un micrófono o simplemente darle a un botón y activar una serie infinita de mecanismos de gran complejidad y provocar efectos significativos de lo más variado. La revolución científico-tecnológica pone las necesidades de conocimiento y formación en una nueva luz, dándole al hombre posibilidades de pensamiento y acción totalmente nuevas; y por primera vez, es realmente un fenómeno universal» (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnama y Ward, 1972, p. xxv).

Las nuevas tecnologías y la conectividad crearon una acción disruptiva en el mundo generando un nuevo orden social conocido como la sociedad hiperconectada que nos situó de lleno en la era de la globalización. Según Asenjo (2017), el concepto de transferencia marca el punto de inflexión en la relación de información y conocimiento, ya que conjuga ambos términos con una clara finalidad: su desarrollo en el contexto social. Steinmueller (2002) nos indica que, «desde las ciencias sociales, los conceptos de información y conocimiento, derivan hacia la investigación y concluye que, tratar como iguales a la información y al conocimiento deja en la sombra a actividades y capacidades humanas muy fundamentales, como el aprendizaje y la cognición» (p. 7). Por otra parte, David y Foray (2002) sostienen que «el conocimiento debe distinguirse de la información». Afirman que «poseer conocimientos, sea en la esfera que sea, es ser capaz de realizar actividades intelectuales o manuales. El conocimiento es por tanto una capacidad cognoscitiva» (p. 12). Además, señalan que «la información es un conjunto de datos, estructurados y formateados pero inertes e inactivos hasta que no sean utilizados por los que tienen el conocimiento suficiente para interpretarlos y manipularlos» (p. 12).

El proceso de globalización, lleva aparejado la mayor revolución vivida hasta la época, la democratización del uso de las tecnologías. Según *Statista*, «la media del índice de penetración de internet⁶ a nivel mundial ha pasado del 35 % en 2013 al 65 % en 2017 y una previsión del 69 % en 2022». Este proceso da lugar a la fase de análisis y transformación de la información para generar nuevo conocimiento. Estamos ante la sociedad de la información. Así Cebrián (2009) apunta que «el dato por si solo de

⁶ <https://www.statista.com/statistics/269329/penetration-rate-of-the-internet-by-region/>

poco sirve, si no va acompañado de su adecuación, contextualización y justificación» (p. 27). En este mismo sentido, Castells (2000) habla de «sociedad ‘informativa’ en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico» (p. 47).

¿Y qué papel deberá jugar la educación para formar a los ciudadanos globales que habitan en una sociedad de la información? Ya en 2008, Bauman precisaba:

«La educación ha adquirido muchas formas en el pasado ajustándose a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero también nos indica que el cambio actual no es como el cambio del pasado [...]. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo» (p. 46).

2.2.2. El concepto de competencia

Es interesante poder conocer cuál es el origen del término competencia y por qué paso a formar parte de los currículos de la gran mayoría de los sistemas educativos en todo el mundo. Esteban y Vilma (2011) «sitúan el origen del concepto de competencia en los años 70 cuando David McClelland utilizó el término como resultado de sus investigaciones dirigidas a la identificación de variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo» (p. 22). López Barajas (2009), resalta que «la investigación de McClelland pretendía mostrar que, el éxito profesional o personal no se puede predecir únicamente a partir de una serie de rasgos fijos, como hacen los *tests* de aptitudes o personalidad» (p. 86). Como conclusión a su estudio, se generó un modelo multivariable, cuyas variables denominó ‘competencias’ que valorados en su conjunto permitirían una mejor predicción del rendimiento laboral. Así McClelland (1973) defendía lo siguiente:

«Los *tests* académicos de aptitud tradicionales y los *tests* de conocimiento, al igual que las notas escolares y credenciales: primero, no predicen el rendimiento en pruebas o el éxito en la vida, y segundo, a menudo están sesgados en contra de las minorías, las mujeres, y las personas de los niveles socioeconómicos más bajos» (p. 11).

En la misma línea de asociación de las ‘competencias’ al mundo profesional Martínez y Echevarría (2009) nos indicaban que «la intersección de las cualificaciones

impuso un profundo replanteamiento de los perfiles profesionales, que de forma progresiva tienden a definirse en términos de competencias» (p. 128).

Por otra parte, Bunk (1994) realiza un estudio cronológico sobre la noción de competencia profesional desde la evolución de las capacidades y la cualificación profesional a la competencia profesional, que bien podría aproximarse a cómo la terminología de la descripción de un puesto de trabajo y sus necesidades, también está ligada al proceso de internacionalización y globalización del mercado laboral.

Tabla 2.1. Evolución de la noción de la competencia profesional

	Capacidad Profesional	Cualificación Profesional	Competencia Profesional
Década	60-70	80	90
Elementos profesionales	Conocimientos Destrezas Actitudes	Conocimientos Destrezas Actitudes	Conocimientos Destrezas Actitudes
Radio de acción	Definido y establecido para cada profesión	Flexibilidad de amplitud profesional	Entorno profesional y organización del trabajo
Carácter de trabajo	Trabajo obligatorio	Trabajo no obligatorio de ejecución	Trabajo libre de planificación
Grado de organización	Organización ajena	Organización autónoma	Organización propia
Orden mundial	Nacional	Internacional	Supranacional

Fuente: elaboración propia extendida de Bunk, 1994, p. 9

El estudio de Bunk analiza el estado de la formación profesional en Alemania y se convirtió en un gran referente. Este estudio según lo refiere Rodríguez (2007) distingue dos tipos de competencias:

- Aquellas centradas en el desarrollo de conocimientos técnicos, destrezas y aptitudes y habilidades relacionadas con el puesto de trabajo.
- Aquellas referidas a la necesaria interacción del individuo con el grupo, la organización y el entorno en el que se integra (p. 150).

El origen del término competencia relacionado con el mundo educativo es señalado por Orden (2011) en «el intento americano en los años 70s de cambiar en profundidad la capacitación inicial del profesorado de Educación Primaria,

coincidente con la reforma de la formación técnico-profesional en Australia, Canadá, Europa y Estados Unidos» (p. 47).

Las competencias y su presencia en los sistemas educativos han ido tomando importancia debido al papel relevante que le han ido otorgando a través del tiempo las Organizaciones Internacionales. La capacidad de difusión e influencia de estas organizaciones han hecho que hoy estén presentes en sistemas educativos de todo el mundo. Esteve, Adell y Gisbert (2011, p. 307) recogen cronológicamente las aportaciones de estas organizaciones internacionales para establecer una estructura de competencias a nivel académico. Como veremos parte del mundo laboral y permea hacia el educativo.

- Año 1991: El informe *SCANS*⁷. Este proyecto, bajo el lema «aprender a vivir», trató de determinar qué competencias requerían los más jóvenes para tener éxito en el mundo laboral y así mejorar las expectativas económicas del país.
- Año 1999: El proyecto «*Definition and Selection of Competencies (en adelante, DeSeCo*⁸)» de OCDE, que realiza una propuesta de marco teórico y conceptual.
- Año 2001: El «*CEO Forum on Education and Technology*», un encuentro entre el mundo de la empresa y el académico para detectar las necesidades de educación para los ciudadanos y trabajadores productivos del siglo XXI.
- Año 2003: El informe «*enGauge*¹⁰ *21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*», describiendo un marco de habilidades y estándares que sirvan de base para transformar la política y la práctica educativa.

⁷ The SCANS. What work requires of schools. A Scans report for America 2000. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. U.S. Department of Labor. <https://wdr.doleta.gov/scans/whatwork/whatwork.pdf>

⁸ OCDE: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Framework. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>

⁹ The CEO Forum on Education and Technology. <http://maney.us/educ633/CEOForumreport3.pdf>

¹⁰ Gauge 21st Century skills: literacy in the Digital Age. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory. http://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf

- Año 2006: la Unión Europea¹¹ y las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Año 2009: «*Framework for 21st Century Learning*» desarrollado por el *Partnership for 21st Century Skills* al que se le conoce como P21. Modelo que describe un marco de habilidades y estándares que sirvan de base para transformar la política y la práctica educativa.
- Año 2010: El modelo «*Nurturing our Young for the Future: Competencies for the 21st Century*». Este modelo fue desarrollado por el Ministerio de Educación de Singapur y buscaba ayudar a las escuelas y familias en el desarrollo de estas competencias, y que estos sean personas seguras de sí mismos, flexibles, responsables de su aprendizaje, activos y comprometidos social y cívicamente».

Igual que la sociedad ha ido cambiando, los sistemas educativos han ido evolucionando para atender a las nuevas necesidades formativas. Así Pozo (2014) nos recuerda que «educar a un alumno hoy requiere un cambio de paradigma coherente con los nuevos paradigmas que surgen en las demás áreas de la sociedad» (p. 2). A lo que Perrenoud (2012) añade que «sigue siendo imprescindible identificar de manera más precisa y empírica las competencias que necesita o necesitarán los adultos, sobre todo las que conciernen a una opción amplia de cada generación de formación» (p. 213).

Las competencias, por tanto, emergen como vínculo entre el mercado de trabajo y el sistema educativo, informándose de forma continua, para generar programas educativos basados en la adquisición de competencias.

¹¹ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006/962/CE) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>

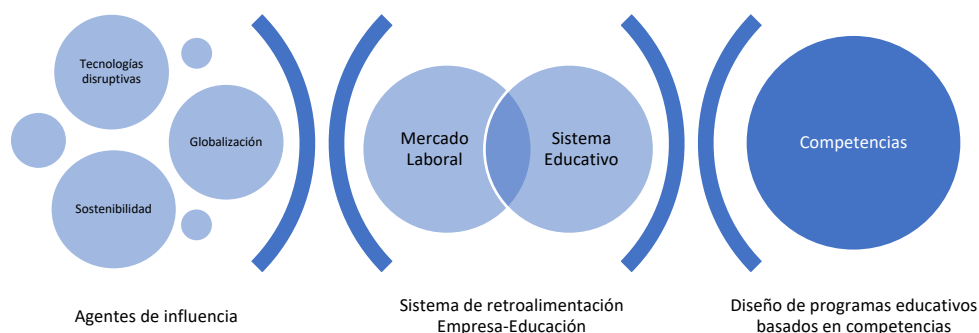


Figura 2.1. Diagrama de procesos de diseño de programas educativos basados en competencias

Fuente: elaboración propia

El proyecto DeSeCo que puso en marcha la OCDE en 1999, fue el primero que generó una primera aproximación al término de competencia. Según Tiana (2011),

«DeSeCo se refería a la competencia, como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Así concebida, suponía una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una actitud eficaz» (p. 65).

Tiana destaca:

«Sus rasgos principales son tres: tiende a la integración de saberes, ya que abarca conocimientos, habilidades y actitudes; tiene un propósito movilizador, por cuanto se orienta a la actuación ante situaciones nuevas; e implica una contextualización, ya que debe permitir responder en situaciones diferentes, de acuerdo con las características del contexto».

Este planteamiento fue desarrollado por la Unión Europea que estableció su propia definición e identificó las consideradas como competencias claves que deberían desarrollar sus Estados Miembros. Así la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) establece:

Las competencias son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto...

Las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El marco de referencia establece as ocho competencias clave siguientes:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresión cultural (UE, 2006).

Para Valle y Manso (2013):

«Las dimensiones de la competencia (contenidos, destrezas y actitudes) que propone la Unión Europea, son esenciales para comprender que esta ‘descomposición’ de las competencias es un artificio funcional, es decir, es la manera propuesta para hacer operativos los desempeños asociados a cada una de las competencias con el objeto de facilitar, simplificar y hacer viable el aprendizaje por competencias por parte de los alumnos y, sobre todo, el diseño de la enseñanza como responsabilidad principal para los docentes.» (p. 26).

Así Valle y Manso, realizan la siguiente propuesta de definición de competencias claves y sus dimensiones

Tabla 2.2. Propuesta de definición de competencia clave y sus dimensiones

COMPETENCIA CLAVE: Definición de la competencia clave en término del resultado esperado o desempeño		
Dimensión cognitiva (ideas, conceptos, hechos, datos, teorías... asociados a la competencia)	Dimensión instrumental (destrezas, herramientas, aptitudes... asociados a la competencia)	Dimensión actitudinal (valores, actitudes, ética... asociados a la competencia)

Fuente: Valle y Manso, 2013

Entendidas así:

«Las competencias clave suponen, pues, tres ideas de realización para los educandos: personal (otorgan el ‘equipaje’ mínimo necesario para un desarrollo individual propio), social (dotan al individuo de las herramientas para integrarse y tomar parte en la sociedad contemporánea de una forma activa y creativa, de tal manera que pueda cooperar en el desarrollo conjunto de la sociedad) y profesional (le permite adquirir cualificaciones laborales de partida y le impulsan a seguir permanentemente mejorando su proyección profesional)» (pp. 25-26).

Esta definición de competencia es la que será utilizada para el desarrollo del instrumento de recogida de datos primarios de esta tesis doctoral.

2.2.3. La educación por competencias para la formación a lo largo de toda la vida

En 1973, promovido por la UNESCO, Edgar Faure, Ministro de Educación de Francia, dirigió un grupo de expertos para atisbar los cambios que debían realizar los sistemas educativos para afrontar los nuevos retos del mundo. En dicho informe, los expertos señalan:

«Las exigencias de desarrollo social, económico y cultural de las sociedades del siglo XX, hacen que centenares de millones de adultos tengan necesidad de educación, no solo como en el pasado por el placer de perfeccionar sus conocimientos o de contribuir a su propio desarrollo sino para poder hacer frente a las necesidades de sus sociedades y ofrecerles las máximas potencialidades de una colectividad educada. Por consecuencia, se ha demostrado que la empresa educativa no será eficaz, justa y humana sino al precio de transformaciones radicales que afectan a la sustancia del acto educativo, del espacio educativo y del tiempo de la educación, en una palabra, avalan el concepto de educación permanente» (Faure *et al.* 1973, p. 219).

En 1996, la UNESCO publica el informe ‘*La Educación encierra un tesoro*’, coordinado por Jacques Delors, que fue presidente de la Comisión Europea, entre los años 1983 y 1995. Este informe destacaba la necesidad de una formación permanente en línea con un mundo de cambios rápidos y continuos. Además, proponía cuatro pilares sobre los que debían construirse los currículos de los sistemas educativos:

- «Aprender a conocer: Consiste en adquirir una cultura suficientemente amplia y profundizar en los conocimientos de un número reducido de materias.
- Aprender a hacer: Consiste en adquirir capacidades para hacer frente a un gran número de situaciones y trabajar en equipo.

- Aprender a ser: Consiste en desarrollar la capacidad crítica, la autonomía y el sentido de la responsabilidad, y crear así la propia personalidad.
- Aprender a convivir juntos: Consiste en desarrollar la comprensión hacia el otro, y la capacidad para realizar proyectos comunes y hacer frente a los conflictos desde una actitud de respeto» (UNESCO 1996, p. 34).

En 1999, la OCDE puso en marcha el denominado proyecto denominado DeSeCo, donde participaron varios académicos de distintas áreas para poder identificar una serie de competencias básicas o claves que tuvieran carácter universal. Los especialistas invitados respondieron según su punto de vista y a partir de sus contribuciones se generó un proceso de debate, que incluyó la celebración de varias reuniones internacionales, cuyos resultados fueron posteriormente objeto de publicación (Rychen, Salganik y McLaughlin, 2001; Rychen y Salganik, 2003).

Desde la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje y sus conceptos subyacentes, la gran mayoría de los Estados Miembros han implementado reformas. Hay una gran variedad en cuanto a dichas reformas y también los Estados Miembros han ido adaptando la definición de las competencias clave a lo largo del tiempo. La propuesta de recomendación al Consejo de la Unión Europea sobre competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, emitida el 17 de enero de 2018, indica que «la gran mayoría de las reformas han conseguido algún progreso, pero que este estaba relacionado con las competencias claves que se relacionan fácilmente con las asignaturas de los colegios. Estas incluyen la comunicación en la lengua materna y en lengua extranjera o la competencia matemática pero no sobre aquellas competencias que sobrepasaban las fronteras de las llamadas asignaturas tradicionales como aprender a aprender, emprendimiento o competencial social y cívica» (UE a 2018, p. 5).

Esta recomendación indica en sus párrafos iniciales (p. 1), que «las sociedades y las economías están experimentando cambios significativos debido a las innovaciones digitales y tecnológicas como también cambios demográficos y en el mercado de trabajo. Muchos de los puestos de trabajo que existen hoy, no existían hace una década y se crearán nuevas formas de trabajo en el futuro». En el *Libro Blanco del Futuro de Europa*, la comisión destaca que «es muy probable que muchos de nuestros niños que estén entrando a su educación primaria hoy acaben trabajando en nuevos tipos de trabajo que hoy todavía no existen; y para poder enfrentarse a ello requerirá

una inversión masiva en habilidades y un repensamiento importante de los sistemas educativos y el aprendizaje a lo largo de la vida».

El proceso de revisión de las competencias clave de la Unión Europea fue ampliamente discutida por los Estados Miembros. Además, se abrió una consulta pública que obtuvo casi 500 respuestas. Participantes procedían de distintas áreas y de distintos países, tanto de dentro como de fuera de la Unión Europea. Al respecto, Valle (2018) comenta lo siguiente en su blog sobre Política Educativa de Organismos Internacionales:

«El proceso ha implicado una amplia consulta a actores educativos de todos los niveles y el trabajo de más de dos años de grupos de expertos, miembros de las administraciones educativas de los Estados Miembros, técnicos de la Comisión Europea... Nunca el resultado será del agrado de todos, pero lo importante es que las Competencias Clave, se refuerzan y, como venimos defendiendo algunos, lejos de morir, nacieron para demostrar que son la única manera razonable de abordar la enseñanza en Europa en esta compleja sociedad del aprendizaje».

Como resultado de este proceso de revisión, el Consejo de la Unión Europea en su sesión n.º 3577 celebrada el 22 de mayo de 2018 emite la siguiente recomendación:

«En un mundo en rápida evolución y con múltiples interconexiones, será necesario que cada persona posea una amplia gama de capacidades y competencias, y que las desarrolle de forma continua a lo largo de toda la vida, Las competencias clave que se definen en el presente marco de referencia tienen como objeto sentar las bases para la consecución de unas sociedades más equitativas y democráticas. Responden a la necesidad de crecimiento integrador y sostenible, cohesión social y desarrollo adicional de la cultura democrática».

El marco de referencia persigue los siguientes objetivos:

- a) Identificar y definir las competencias clave necesarias para la empleabilidad, el desarrollo personal y la salud, la ciudadanía activa y responsable y la inclusión social;
- b) proporcionar una herramienta de referencia europea para los responsables de la formulación de políticas, los proveedores de educación y formación, el personal docente, los orientadores, los empleadores, los servicios públicos de empleo y los propios alumnos;

- c) respaldar las iniciativas en los niveles local, regional, nacional y europeo para promover el desarrollo de competencias con una perspectiva de aprendizaje permanente.

A efectos de esta recomendación, se definen las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que:

- a) Los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concreto.
- b) las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados;
- c) las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.

El marco de referencia establece las ocho competencias clave siguientes:

- «Competencia en la lengua materna.
- Competencia en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión cultural» (UE d, 2018, pp. 13-15).

Será de gran interés poder monitorizar los cambios que introduzcan los sistemas educativos de los Estados Miembros para incorporar el nuevo marco de referencia de las competencias clave.

Más allá de la incorporación del concepto de competencias por los Estados de la Unión Europea desde 2006, el término dio un salto a nivel global con el proyecto PISA de la OCDE. En el año 2010, tuvo lugar la primera edición y participaron 32 países. PISA es un estudio muestral de evaluación educativa que se centra en tres competencias consideradas troncales: ciencias, lectura y matemáticas. Las pruebas se realizan cada 3 años y han ido evolucionando en cuanto a número de países y tipo de pruebas.

Tabla 2.3. Evolución de la Prueba PISA

Año	Número de países participantes y Economías	Competencias medidas
2000	32	Lectora, matemática y científica
2003	41	Ídem
2006	56	Ídem
2009	65	Ídem
2012	65	+ Familiaridad con cuestiones financieras *
2015	72	+ Resolución colaborativa de problemas
2018	79	Competencia Global

(*) No participaron todos los países

Fuente: elaboración propia

El interés creciente de participación por parte de los países en las pruebas PISA es explicado por Kamnes (2013), «porque constituye una actividad que define a un Estado-nación como miembro responsable de la sociedad internacional» (p. 126). La influencia ha sido tan grande que, en 2002, en pleno momento de ascenso, Educación se convirtió en una Dirección propia dentro de la OCDE, y con el incremento creciente de la influencia de PISA, empezó a asumir un rol más destacado tanto dentro de la OCDE como fuera. Rinne, Kalló y Hokka (2004) describieron a la OCDE en este tiempo como una nueva «eminencia» en el campo de la educación a nivel mundial.

En una entrevista de AFS¹² Intercultura al Director General de la Dirección de Educación y Habilidades de la OCDE y coordinador de PISA, Andreas Scheleicher comentaba que «en 2013 empezaron a trabajar en el desarrollo de la próxima competencia que mediría PISA: La competencia global». En este proceso participaron expertos en educación global e intercultural y varios países participantes en las pruebas PISA. En 2017, se pilotaron los instrumentos diseñados para la medición de la competencia global en varios países. En el año 2018, la prueba PISA incluyó la medición de la competencia global cuyos resultados se publicarán en este año 2020.

A esa competencia global se dedicará el epígrafe 6 de este capítulo.

¹² AFS Intercultura es una comunidad inclusiva de ciudadanos globales: alumnos, familias y voluntarios decididos a construir puentes entre culturas. <https://www.afs-intercultura.org>

2.3. LA GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Como hemos abarcado en el capítulo anterior, «algunos de los primeros colegios internacionales, como el Colegio Internacional de Ginebra y el Colegio Internacional de Naciones Unidas en Nueva York, fueron fundados en conexión con la Liga de Naciones y su sucesor la Organización de Naciones Unidas» (Walker, 2000). El internacionalismo y la educación internacional parecen confluír de las relaciones internacionales y de la necesidad explícita de aspirar la paz mundial y el entendimiento entre las naciones. Sin embargo, puede argumentarse que además de fomentar dichas aspiraciones internacionalistas, «la educación internacional es también parte del proceso de globalización de la economía» (Pearce, 1994, p. 28). Podríamos decir que no solamente la educación internacional está influenciada por la globalización, sino que fomenta la difusión de los valores del libre mercado. «La misma presencia de una oferta de educación internacional introduce un elemento de competencia con el sistema educativo local» (Cambridge y Thompson, 2004, pp. 168-169).

2.3.1. Los niveles de compromiso con la globalización

Antes de estudiar los procesos de globalización de los sistemas educativos, debemos hacer una parada en lo que pueden considerarse como otras definiciones del término ‘global’, pues de ello dependerán los distintos niveles de respuesta a las nuevas necesidades educativas generadas por el nuevo orden mundial. Roberts (2009), define los siguientes:

- «La *Conciencia* global. Se relaciona con el conocimiento relativo a nuestra experiencia diaria de vivir en el planeta y conocer sus retos y preocupaciones. La conciencia global es el nivel más bajo de compromiso con la globalización.
- El *Entendimiento* global. Implica un estrato más alto de la apreciación de la interconectividad, los sistemas y procesos, pero permanece en el ámbito cognitivo.
- La *Competencia* global. También tiene relación con el conocimiento, pero más particularmente con los desempeños que permiten a una persona vivir y trabajar eficazmente en diferentes países y en contextos culturales diversos» (p. 13).

Una persona que es globalmente competente probablemente habla varios idiomas, conoce y puede relacionarse con personas de otras culturas y posee

titulaciones reconocidas internacionalmente. Sobre la competencia global hablaremos más ampliamente en este capítulo

2.3.2. De la internacionalización del currículo a su globalización

El eje de la educación internacional ha estado históricamente colocado en el desarrollo de un currículo que inyectaba contenido internacional en las disciplinas. El razonamiento para la internacionalización del currículo es pragmática y basada en valores (Jones y Brown, 2007). El centro de la educación en un contexto global encuentra su racionamiento en la necesidad de formar a ciudadanos para poder desarrollar sus profesiones en cualquier lugar del mundo. La responsabilidad de los educadores ya no es preparar buenos matemáticos, buenos biólogos o buenos historiadores. La misión de los centros educativos es preparar a los jóvenes, los que tomarán las decisiones en el futuro, para vivir en una sociedad compleja y multicultural, sometida a un rápido proceso de cambio y abierto a un nuevo orden mundial (Renaud, 1991). Por eso, el aprendizaje de las lenguas ya no forma parte de una educación para la práctica del idioma, sino para su utilización en el mercado de trabajo. El idioma se permea en la disciplina, que se contextualiza en un mundo y en una economía globalizada. La figura siguiente presenta las dimensiones y el alcance de la internacionalización y la globalización de los sistemas educativos.



Figura 2.2. Dimensiones y alcance de la internacionalización y la globalización de los sistemas educativos

Fuente: elaboración propia

La globalización está influenciando los cambios curriculares y, por tanto, también a aquellos que están liderando los procesos de transformación de los

currículos. Para hacer frente a los cambios en el entorno educativo, los centros escolares están ampliando sus miras más allá de sus currículos nacionales (Wylie, 2008). Además, Harkins y Nobes (2008), destacan que, dentro de los modelos de internacionalización de los sistemas educativos, los currículos supranacionales, multiculturales o modelos multilingües, están intentando poder hacer frente a las nuevas necesidades de enseñanza globales. Así Olson (2005) indica, además, que los programas supranacionales trasladan la experiencia local al contexto global y promueven las alianzas económicas, los movimientos de trabajadores y el progreso tecnológico, preparando a los alumnos para negociar una participación efectiva en el terreno de la diversidad global. También Myers (2010) nos indica que el estudio de la globalización es esencial para que los adolescentes entiendan cómo funciona el mundo y pueden ayudarles a hacer frente a los retos de convertir la globalización y la sociedad global en más democrática, equitativa e inclusiva. Los niños y jóvenes crecen en una sociedad que ellos perciben más amplia que la propia de los países donde residen y su educación debe transcurrir paralela a su forma de vivir.

A este respecto, Arenal (2001) habla «del establecimiento de nuevos actores no estatales que, han dado lugar al reforzamiento de las dimensiones transnacional y humana de la sociedad mundial y la conformación de lo que algunos han denominada una sociedad civil global, que desempeña papeles crecientes en las relaciones internacionales» (p. 64). Hace referencia el autor a una serie de características de esta nueva sociedad:

1. Una sociedad universal y planetaria.
2. Una sociedad heterogénea y compleja.
3. Una sociedad crecientemente interdependiente y global.
4. Una sociedad políticamente no integrada y sin regulación adecuada.
5. Una sociedad crecientemente desequilibrada y desigual.

Un nuevo campo de conocimiento, el de las políticas educativas supranacionales, emerge para abordar las políticas educativas de un mundo globalizado. Valle (2012) establece que en esta área del saber pedagógico «estudiará cualquier política educativa cuyo ámbito trascienda lo nacional, penetrando de manera armónica en un conjunto de países» (p. 116). En la figura siguiente el autor establece una propuesta para delimitar los objetos de estudio de la política educativa,

la educación comparada, la educación internacional y finalmente la Política Educativa Supranacional.



Figura 2.3. Propuesta para un contraste delimitador de los objetos de estudio de la política educativa, la educación comparada, la educación internacional y finalmente la Política Educativa Supranacional.

Fuente: Valle, 2012, p. 119

2.3.3. La educación global

El abordaje de la educación global que fue desarrollado durante el siglo XX varía al menos en dos dimensiones relacionadas: la finalidad de la educación global y la definición de ‘competencia global’. La finalidad de la educación global ha incluido los avances de los objetivos personales y nacionales sobre un mejor entendimiento de otros como también la cooperación internacional hacia el avance de intereses mutuos y compartidos. Diferentes currículos que han emergido desde diversos propósitos, han incluido, por ejemplo, educación en historia y geografía mundial, educación para los negocios internacionales, educación para el avance de los derechos humanos, educación para la paz, educación para la solución de conflictos, estudios internacionales y estudios para la seguridad (Reimers, Chopra, Chung, Higdon, O’Donell, 2016).

Otros investigadores han resaltado que la gran mayoría de los currículos para la educación global fomentan en los alumnos el entendimiento de la globalización, el adoptar una posición propia crítica sobre como ellos y sus naciones están implicados en problemas locales y globales, involucrarse en perspectivas interculturales y en la

diversidad; y en reconocer y usar su voluntad política para el cambio efectivo y la promoción social y la justicia medioambiental (Eidoo, Ingram, Macdonald, Nbavi, Pasby y Stille, 2011).

La educación global implica educar para el entendimiento de otras culturas y cómo el pensamiento crítico puede jugar un papel fundamental para el respeto mutuo de ese nuevo orden social global. Por otro lado, Andreotti (2006) señala un aspecto importante: la distinción entre la educación global ‘tenue’ o ‘crítica’ y echa una mirada a la alfabetización crítica para una aproximación pedagógica que prioriza en la reflexión crítica que invita los alumnos a reconocer su propio contexto y las conjeturas epistemológicas y ontológicas de otros. Además, añade que para que los alumnos puedan pensar de otras maneras y transformar su visión y relaciones, los alumnos deben involucrarse con sus propios pensamientos y con otras perspectivas. El conocimiento de uno mismo debe considerarse como prioritario para un entendimiento intercultural.

Otra alternativa a la educación global estudiada por Reimers *et al.* (2016) ve la competencia global con una tendencia, esto es como una forma de pensar y actuar y es un valor. Esta idea se traduce en aproximaciones pedagógicas de la educación global que se han dado desde distintos ámbitos. El énfasis de la pedagogía de María Montessori está basado en el desarrollo de la disposición por la paz y la democracia, en contra de pedagogías autoritarias que ve reflejadas en las mentes que aceptan regímenes autoritarios; la pedagogía de John Dewey como la forma de cultivar la autonomía de mentes; y el IB con el énfasis en la interdisciplinariedad y la investigación.

Otras aproximaciones que señalan Reimers *et al.* (2006) se basan en el aprendizaje basado en experiencias por encima del desarrollo intelectual del conocimiento cosmopolita exclusivamente. Estudiar en el extranjero o los programas de intercambio, por ejemplo, reflejan el énfasis en la integración de los alumnos en culturas distintas a las suyas para exponerse a interacciones con personas de diferentes culturas. En esta perspectiva se encuentran ejemplos de programas enfocados en crear estructuras de contextos sociales que los alumnos experimentan en sus propios centros, en sus clases o en actividades diseñadas para exponerles a contextos culturalmente diversos. Estos programas y actividades están basadas en los supuestos de que los intercambios entre alumnos y profesores de procedencia cultural diversa les ayudarán a descubrir los aspectos comunes que les unen como humanos. Esta idea

es central en programas como los ofrecidos por el Instituto para la Educación Internacional, los Colegios del Mundo Unido (que utilizan el IB como opción curricular) o los programas de intercambio de Fulbright, entre otros.

La educación global es, en este sentido, el nuevo civismo del siglo XXI, porque la ciudadanía está incrustada en una red de relaciones que son tanto globales como locales.

«La democracia compartida donde las personas, a través de la deliberación, encuentran como colaborar para producir progreso social ve incrementada también su dimensión global. Hay también una globalidad compartida donde las deliberaciones moldean las interacciones entre los estados, otras organizaciones supranacionales y los individuos» (Reimers, 2013, p. 1).

2.4. LA CIUDADANÍA GLOBAL

Ha habido un cambio en el rol de la educación. Este cambio reconoce la relevancia de la educación y el aprendizaje en el entendimiento y la resolución de problemas globales en aspectos sociales, políticos, culturales, económicos y medioambientales.

«El rol de la educación se ha desplazado desde desarrollo del conocimiento y habilidades cognitivas hacia la construcción de valores, habilidades y actitudes de los alumnos. Se espera que la educación facilite la cooperación internacional y promueva la transformación social de una forma innovadora hacia un mundo más justo, más pacífico, más tolerante, más inclusivo, más seguro y más sostenible» (UNESCO, 2014).

En un mundo globalizado, la educación está poniendo más énfasis en equipar a los individuos, desde una edad temprana, y durante toda la vida, con los conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que necesitan para ser unos ciudadanos informados, comprometidos y empáticos.

«Debemos fomentar la ciudadanía global. La educación es más que la alfabetización y la aritmética. La educación debe asumir completamente su rol de ayudar a las personas a forjar sociedades más justas, tolerantes y pacíficas» (Ban Ki Moon, Secretario General de la ONU en el lanzamiento de la Iniciativa Global de Educación, el 26 de septiembre de 2012).

2.4.1. El concepto de ciudadanía global

Queramos o no, ya es muy difícil pensar que no formamos parte de un mundo globalizado. De hecho, todo lo que hacemos y nos pasa en el día está normalmente conectado con algo o alguien que se encuentra en otro lugar del mundo. De ahí que debemos estudiar un nuevo concepto, el de la ciudadanía global.

La Organización no gubernamental Oxfam (2019) define al ciudadano global como alguien que:

- «Es consciente de un mundo en su perspectiva más amplia y tienen un sentido de su propio rol como ciudadano del mundo.
- Respeta y valora la diversidad.
- Tiene un entendimiento de cómo funciona el mundo.
- Le ofende la injusticia social.
- Participa en la comunidad en diferentes niveles, desde la local a la global.
- Está dispuesto a actuar para hacer del mundo un sitio más equitativo y sostenible.
- Toma responsabilidad sobre sus actos».

En referencia al concepto de ciudadanía global, los profesores Verónica Boix-Mansilla y Gardner (2007) de la Universidad de Harvard, hacen referencia al término de ‘concienciación global’. Lo definen como: «La capacidad y la inclinación de colocarse a uno mismo y a su gente, sus objetos y las situaciones en las que estamos inmersos dentro de una matriz más amplia que es nuestro mundo contemporáneo» (p. 58).

Un individuo exhibe conciencia global cuanto está acostumbrado a manejarse diariamente con otras culturas, paisajes, productos, lugares, etc. y se percibe como un actor en este contexto global. Dentro de esta definición, los autores identifican tres elementos a nivel cognitivo-emocional que emanan del corazón de la concienciación global.

- a) «La sensibilidad global. Nuestro conocimiento de la experiencia local como una manifestación de un desarrollo más amplio en el planeta.
- b) El entendimiento global. Nuestra capacidad para pensar de formas informales y flexibles sobre desarrollos contemporáneos a nivel mundial y
- c) El yo global. Nuestra autopercepción como actores globales, una sensación de pertenencia al mundo y membresía de la humanidad que guía nuestras acciones y provoca nuestros compromisos cívicos» (p. 59).

2.4.2. La educación para la ciudadanía global

La educación para la ciudadanía global suele considerarse sinónimo de educación global (Trotta, Tuomi, Jacott y Lundgreen, 2008). El término ‘educación para la ciudadanía global’ es distinguido por algunos autores del término educación global porque es definida como aquella que incorpora los aspectos locales, nacionales y globales de la ciudadanía. Es un concepto político, un compromiso activo con el mundo, que todos los seres vivos tenemos en común y sobre el que todos los humanos tenemos una responsabilidad compartida. La educación para la ciudadanía global está basada en el término familiar ‘ciudadanía’ que inherentemente incluye tanto derechos como obligaciones: beneficios y requisitos inherentes en el concepto de ciudadanía. Es una aproximación holística basada en la aceptación de que hay solo una clase humana y que los problemas globales requieren soluciones globales (Castro, Lundgreen & Woodin, 2013).

La OCDE propuso en 1997 que los sistemas educativos de las sociedades industrializadas necesitaban dotar a sus futuros ciudadanos con los niveles de competencia esperados por sus respectivos mercados de trabajo, y recomendó a los gobiernos que respondieran a esta expectativa. Munro (2007) destacó que la OCDE divisó el éxito del mercado de trabajo global dependiente de la calidad de la educación.

La pregunta ahora es plantearse cómo está siendo implementado el aprendizaje de la ‘ciudadanía global’ en los sistemas educativos y cómo las sociedades interpretan este nuevo concepto en diferentes contextos. Silova y Hobson (2014) explican que los diferentes significados atribuidos al concepto de ‘ciudadanía global’ tienen sus raíces en suposiciones en situaciones contextualizadas sobre el concepto de globalización, ciudadanía y educación que dan pie a cuestionarse los flujos, las relaciones de poder, la pertenencia, los derechos y la independencia. Además, señalan que, uno de los principales retos es fomentar una creación imaginaria del nuevo significado de la ‘educación para la ciudadanía global’ válido para diferentes contextos políticos, económicos y culturales.

La globalización ha creado un proceso de interdependencia entre las personas no conocido hasta ahora y por tanto se requiere un nuevo enfoque para la educación. «Es de interés monitorizar cómo los diferentes países están examinando sus programas curriculares en relación a sus pedagogías hacia la educación para la

ciudadanía global y cuáles son sus planes para el rol que jugarán sus políticas educativas en un mundo globalizado» (Menéndez, 2015).

Roberts (2009) indica que existen cuatro formas de incorporar la educación para la ciudadanía global en el currículo:

1. Añadir un componente curricular. Añadir un componente curricular a un currículo ya existente puede tener ciertas ventajas. Aborda los retos globales desde una perspectiva amplia y toda la comunidad educativa puede percibir que se ha incorporado un componente concreto al respecto en el currículo. Un ejemplo de esta aproximación sería el desarrollo de un proyecto sobre un reto global. Cada alumno o en grupo, puede investigar sus propios intereses. Es posible aplicar pedagogía experimental. Un proyecto de ciudadanía global, incluyendo investigación y acción, está diseñado para alumnos de edades, entre 11 y 16 años, como describe Get Global! (Price, 2003).
2. Seleccionar, sustituir o modificar un componente curricular ya existente. Thornton (2005) considera más sencillo esta aproximación porque es más práctico poder utilizar un curso ya programado que encontrar tiempo extra en la planificación escolar. Por ejemplo, en Ontario, Canadá, el curso sobre ‘Civismo’ para alumnos de 14 y 15 años incluyó la ‘ciudadanía en un contexto global’ como un nuevo requerimiento al curso en 1999. Los alumnos analizan crisis en la era contemporánea o retos de importancia internacional, se familiarizan con los derechos y responsabilidades en el contexto global, investigan sobre individuos y organizaciones con impacto global y llegan a su propia definición del término ‘ciudadano global’ (Schweisfurth, 2006).
3. Permear el concepto en asignaturas ya existentes o en el total del currículo. Hay fuertes razones para una tentativa de permear con el concepto de ciudadanía global todo el currículo. Los aspectos globales pueden y deben aparecer en diferentes asignaturas y en diferentes áreas curriculares. Mediante una incorporación completa, el colegio muestra su compromiso con el desarrollo de la ciudadanía global en sus alumnos a toda su comunidad educativa. Por ejemplo, Oxfam desarrolló un currículo sobre ciudadanía global en 1997, para promover un enfoque ‘Aprender-Pensar-Actuar’ con una programación vertical desde la escuela infantil hasta el final

de la etapa de bachillerato. «Fue implementado en Inglaterra, Escocia y Gales» (UNESCO 2014, p. 25). El Departamento de Educación y Habilidades del Reino Unido impulsó en 2005, 8 conceptos claves que desarrollaban el marco conceptual para incorporar la dimensión global al currículo. Estos son:

«La resolución de conflictos, la justicia social, los valores y percepciones, el desarrollo sostenible, la interdependencia, los derechos humanos, la diversidad y la ciudadanía global» (DfES, 2015).

4. Introducir un nuevo currículo. Esto implica una drástica decisión con grandes consideraciones para el centro escolar. Esta aproximación se puede realizar mediante dos alternativas: a) desarrollar un nuevo currículo de forma interna o b) introducir un currículo ya existente. Este es el caso por ejemplo de implementar un currículo supranacional con el del IB, introducido en el capítulo 1 de esta tesis. «Los programas del IB permiten y fomentan a los centros escolares realizar un cambio de dirección efectiva hacia la enseñanza y el aprendizaje relativo a la ciudadanía global» (Roberts, 2009, p. 108).

Las nociones de la globalidad o una ciudadanía global no son tan nuevas como pensamos. Sócrates en la antigua Grecia o Séneca en Roma ya se vieron como ciudadanos del mundo. Ahora la ‘ciudadanía global’ forma parte de nuestra vida diaria, y como tal, y para que sea entendida en su más amplio concepto, debe estar integrada en el sistema educativo.

2.5. LA COMPETENCIA GLOBAL

2.5.1. El origen de la competencia global

Las conjeturas que se hicieron sobre el mundo del siglo XX han pasado a estar obsoletas rápidamente. La globalización, la revolución digital, las migraciones masivas y los procesos de inestabilidad climática, están desencadenando nuevas preocupaciones y demandado un nuevo perfil de graduados. En los comienzos del siglo XXI estamos remodelando nuestro entendimiento de la economía, la comunicación, la seguridad, la identidad cultural, la ciudadanía y el medioambiente. De hecho, numerosos informes documentan las nuevas demandas y oportunidades que estos cambios

presentan a nuestros jóvenes. Ellos demandan más poder, relevancia, y aprendizaje autodirigido que les permita vivir, competir y colaborar en un nuevo escenario global (Gardner, 2007).

Diversos autores contribuyen a reflejar la importancia de la competencia global y cómo debe estar presente en los sistemas educativos. 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 culturales 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 de las diferentes culturas. Desarrollar una perspectiva global e intercultural es un proceso, un proceso permanente, al que la educación puede dar forma (Barret, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard y Philippou 2014; Boix Mansilla y Jackson, 2011; Deardoff, 2009; UNESCO 2013, 2014, 2016).

Así comienza la introducción al Marco de Competencia Global Estudio PISA: preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible publicado por la OCDE en 2018 (OCDE, 2018).

Según el British Council (2013):

«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 siga 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».

El origen de la competencia global es por tanto una ampliación del término ‘competencia’ dotándolo de una dimensión global, acorde con la globalización propia del nuevo orden social y económico mundial que se explicó extensivamente en el epígrafe 2.2.

2.5.2. La definición de competencia global

En el año 2011, el denominado Grupo de Trabajo sobre Competencia Global (*Global Competence Task Force*) formado por un grupo de directores líderes en el sector público norteamericano auspiciados por la iniciativa EdSteps del Consejo de Directores de Centros Públicos (en adelante, CCSSO)¹³ y la Sociedad Asiática (Asia Society)¹⁴ para la colaboración en el aprendizaje global, llegaron a un acuerdo sobre cómo definir la competencia global. La definición se construye desde el fruto de un trabajo conjunto entre Estados Unidos y un amplio grupo de organizaciones que estudiaban cómo avanzar en el conocimiento global y en las habilidades del pensamiento crítico. Un cuidadoso proceso de articulación propuso la siguiente definición: «La competencia global es la capacidad y la disposición para entender y actuar en asuntos de significancia global» (Boix Mansilla y Jackson, 2011, p. XIII).

Así, describen también:

«Los individuos globalmente competentes son conscientes, curiosos y están interesados en aprender sobre el mundo y cómo funciona. Pueden usar las grandes ideas, las herramientas, métodos y lenguajes que son centrales para cualquier disciplina (matemáticas, literatura, historia, las ciencias y las artes) para comprometerse con los asuntos que nos presionan hoy en día. Estos individuos despliegan y desarrollan esta pericia según van investigando los asuntos, reconociendo múltiples perspectivas, comunicando sus puntos de vista de forma efectiva y tomando acciones para la mejora de las condiciones».

Para Boix Mansilla y Jackson, «un conocimiento sustancial del mundo es la base de la competencia global. Los alumnos demuestran la competencia global desde el reconocimiento y la curiosidad sobre cómo funciona el mundo, siendo informados por conocimientos y entendimientos disciplinarios y transdisciplinarios» (p. 112).

¹³ CCSSO es una fundación sin ánimo de lucro, de carácter nacional, formada por profesores de centros públicos que dirigen departamentos de educación secundaria y primaria en estados, el distrito de Columbia, el Departamento de Defensa para la Actividad Educativa, el Departamento de Educación India y las 5 jurisdicciones extra-estado de los Estados Unidos de América. <https://ccsso.org/about>

¹⁴ Asia Society es una asociación global y pan-asiática que trabaja para promover y estrechar las relaciones y promover el entendimiento entre las personas, líderes e instituciones de Estados Unidos de América y Asia en un contexto global. <https://asiasociety.org/about>

Especialmente, los alumnos globalmente competentes son capaces de desempeñar las siguientes funciones:

1. «Investigar el mundo más allá de su entorno inmediato:
 - Identificar un asunto, generar preguntas, y explicar su significado.
 - Usar una variedad de lenguajes, fuentes y medios para identificar y sopesar la relevancia de las evidencias.
 - Analizar, integrar y sintetizar hipótesis para construir respuestas coherentes.
 - Desarrollar argumentos basados en la compilación de evidencias y construir conclusiones defendibles.

2. Reconocer las perspectivas de otros y las suyas propias:
 - Reconocer y expresar la perspectiva propia e identificar las influencias sobre la misma.
 - Examinar otras perspectivas y examinar qué les influyen.
 - Explicar las influencias de las interacciones culturales.
 - Articular cómo el acceso diferente al conocimiento, la tecnología y los recursos, afecta a la calidad de vida y las perspectivas.

3. Comunicar las ideas de forma efectiva a diversas audiencias:
 - Reconocer y expresar como la diversidad de las audiencias perciben el significado y cómo esto afecta la comunicación.
 - Escuchar a y comunicarse con diversas audiencias de forma eficiente.
 - Seleccionar y usar la tecnología y medios apropiados con diversas audiencias.
 - Reflexionar sobre cómo una comunicación efectiva afecta al entendimiento y la colaboración en un mundo interdependiente.

4. Tomar acciones para mejorar las condiciones
 - Identificar y crear oportunidades para acciones personales o colaborativas para la mejora de las condiciones.
 - Evaluar opiniones y planificar acciones basadas en evidencias y potencialidad para el impacto.
 - Actuar personalmente o de forma colaborativa, de manera creativa y ética que contribuyan a la mejora, y evaluar el impacto de las acciones llevadas a cabo.
 - Reflexionar en la capacidad de abogar por y contribuir a la mejora» (Boix-Mansilla y Jackson, 2011, p. 112).

Fernando Reimers, Catedrático de la Fundación Ford en Educación Internacional y Director de Educación Global en la *Harvard Graduate School of Education*, define competencia global como los conocimientos y habilidades que ayudan a las personas a entender el mundo plano en el que viven, las habilidades para integrar los dominios disciplinarios para entender los asuntos y eventos globales y para crear posibilidades para abordarlos. Competencias globales son también disposiciones actitudinales y éticas que hacen posible la interacción de forma pacífica, respetuosa y productiva con distintos seres humanos de diversas áreas geográficas (Reimers, 2012).

La definición de del Prof. Reimers de la competencia global incluye tres dimensiones interdependientes:

1. Una disposición positiva hacia las diferentes culturas y un marco de valores globales para comprometerse con la diferencia. Esto requiere un sentido de la identidad y autoestima, pero también empatía con otros con identidades diferentes. Un interés por entender otras civilizaciones y la habilidad para ver dichas diferencias como oportunidades para realizar transacciones constructivas, respetuosas y pacíficas entre las personas. Esta dimensión ética de la competencia global incluye también un compromiso con la equidad básica y los derechos de las personas y una disposición para actuar respetando esos derechos.
2. Una habilidad para hablar, entender y pensar en diferentes lenguas (la dimensión de habilidades).
3. El conocimiento y entendimiento profundo de la historia y la geografía del mundo, la dimensión global de los temas como la salud, el clima, la economía y el mismo proceso de globalización (la dimensión disciplinaria y transdisciplinaria) y la capacidad de pensar críticamente y creativamente sobre la complejidad de los retos globales actuales.

Estas dimensiones son las que el Prof. Reimers considera las tres «As» de la globalización: la dimensión *Afectiva*, la dimensión *Activa* y la dimensión *Académica*. La excelencia en este dominio, y quizás en muchos otros, trata sobre enseñar un conocimiento especializado en asuntos globales (académico) y la habilidad de usar dicho conocimiento para resolver problemas prácticos (acción), pero también tiene

relación con el desarrollo del carácter, de las virtudes que harán que las personas usen su conocimiento con propósitos éticos globales (afecto)» (Reimers, 2012, pp 2-3).

En 2016, la OCDE propuso una nueva y desafiante definición de competencia global para PISA. Así, define «competencia global» como:

«La capacidad de analizar de forma crítica asuntos globales e interculturales, para entender cómo las diferencias tienen efectos sobre las percepciones, juicios e ideas de uno mismo y de otros, y para comprometerse con interacciones abiertas, apropiadas y efectivas con otros sobre la base de un respeto compartido a la dignidad humana».

De acuerdo con la definición de la competencia global es un dominio del aprendizaje multidimensional, que conlleva tres dimensiones necesarias para el compromiso con las relaciones productivas y respetuosas con otras culturas. Estas dimensiones son:

1. Conocimiento y entendimiento: esta primera dimensión representa el conocimiento y entendimiento necesario para que las personas puedan tratar los retos y las oportunidades que presentan la globalización y los encuentros interculturales. El «conocimiento» puede ser definido como el cuerpo de la información que posee un individuo, mientras que el «entendimiento» puede ser definido como la comprensión y apreciación del significado. La competencia global requiere conocimiento y entendimiento de los asuntos globales, así como conocimiento y entendimiento intercultural.
2. Habilidades: esta segunda dimensión representa la capacidad para llevar a cabo patrones complejos y bien organizados de pensamiento (en el caso de habilidades cognitivas) o de comportamiento (en el caso de habilidades de comportamiento) para poder conseguir un objetivo concreto. La competencia global requiere de numerosas habilidades como comunicarse en más de un idioma, comunicarse de forma apropiada y efectiva con personas de otras culturas o países, y entender los pensamientos, las creencias y los sentimientos de otros y ver el mundo desde otras perspectivas; ajustar los pensamientos, sentimientos y comportamientos de uno mismo para poder encajar en nuevos contextos y situaciones, y analizar

y pensar críticamente para poder realizar un escrutinio y una valoración de la información y de los significados.

3. Actitudes: un individuo puede tener un gran rango de conocimiento, entendimiento y habilidades, pero no tener la disposición de usarlos. La actitud hacia el uso del conocimiento, entendimiento y las habilidades producen un comportamiento competente que constituye la tercera dimensión de la competencia global. Una actitud puede ser definida como la mentalidad que un individuo adopta hacia algo (por ejemplo, una persona, un grupo, una institución, un símbolo, etc.) y típicamente está compuesta por cuatro componentes. Una creencia u opinión sobre algo, una emoción o sentimiento hacia ese algo, una evaluación (o bien positiva o negativa) hacia dicho algo y una tendencia a comportarse de una forma concreta hacia o con ese algo. Un comportamiento globalmente competente requiere una actitud de apertura hacia personas de otros países o culturas, o de otra manera, una actitud de mentalidad global, y una actitud de responsabilidad sobre las acciones de uno mismo (OCDE, 2016, pp. 4-5).

Estas tres dimensiones que describe la OCDE, forman la base de las dimensiones elegidas para diseñar el instrumento de medida de la competencia global que propone esta tesis doctoral.

Es importante mencionar que la reciente revisión y redefinición de las competencias clave de la Unión Europea, no se hace mención expresa a la competencia global.

2.5.3. La pedagogía de la competencia global

A lo largo de una variedad de disciplinas y contextos, algo aparece siempre constate: los alumnos globalmente competentes tienen a profesores que actúan como mentores formados para preparar a jóvenes para entender y actuar sobre temas de significancia global.

Para Boix-Mansilla y Jackson (2011), los profesores comprometidos con la calidad de su docencia que preparan a sus alumnos de forma efectiva para entender y actuar sobre temas de significancia global, tienden a pensar detenida y

cuidadosamente sobre cómo asegurarse que su enseñanza conlleve a un entendimiento profundo. Para ello los autores proponen:

1. «¿Qué temas son más relevantes para enseñar?
 - Aquellos que invitan a un compromiso profundo.
 - Encarnan conexiones locales y globales.
 - Encarnan significancia global.
 - Invitan al terreno disciplinario e interdisciplinario.

2. Resultados del aprendizaje
 - Captación de conocimientos y habilidades importantes en una o varias disciplinas.
 - Enfocados en aspectos relevantes de la competencia global.
 - Previamente compartidos claramente con los alumnos.

3. Desempeño de la competencia
 - Uso de conocimiento y habilidades disciplinarias e interdisciplinarias en situaciones nuevas.
 - Conexión de las experiencias locales de los alumnos con el mundo.
 - Comprometer a los alumnos cognitivamente, socialmente y emocionalmente.
 - Invitar a la síntesis personal» (Boix-Mansilla y Jackson, 2011, pp. 57-63).

Así los autores, han desarrollado una lista de control para la elaboración de unidades didácticas para la competencia global.

Tabla 2.4. Lista de control de unidades didácticas para la competencia global

Casilla de comprobación	Criterio	Comentarios
<i>¿Cómo selecciono un tema de significancia local y global para esta unidad/proyecto/visita/curso?</i>		
<input type="checkbox"/>	¿Invita el tema al compromiso profundo?	
<input type="checkbox"/>	¿Incluye el tema significancia local y global?	
<input type="checkbox"/>	¿Incluye el tema significancia global?	
<input type="checkbox"/>	¿Invita el tema al anclaje disciplinario e interdisciplinario?	
<i>¿He planificado que los resultados de aprendizaje anclados disciplinariamente estén enfocados en la competencia global?</i>		
<input type="checkbox"/>	¿Captan los objetivos de aprendizaje la adquisición de conocimientos y habilidades en una o más disciplinas?	
<input type="checkbox"/>	¿Capturan los resultados de aprendizaje seleccionados aspectos relevantes de la competencia global?	
<input type="checkbox"/>	¿Se han compartido los objetivos con alumnos y demás agentes?	
<i>¿He incluido desempeños de la competencia global en esta unidad/proyecto/visita/curso?</i>		
<input type="checkbox"/>	¿Incluyen los desempeños de la competencia global el uso de conocimientos y habilidades disciplinarias e interdisciplinarias en situaciones nuevas?	
<input type="checkbox"/>	¿Se enfocan los desempeños en la competencia global?	
<input type="checkbox"/>	¿Conectan los desempeños ámbitos locales y globales?	
<input type="checkbox"/>	¿Comprometen los desempeños el desarrollo cognitivo, social y emocional de los alumnos?	
<input type="checkbox"/>	¿Invitan los desempeños a la síntesis?	
<i>¿He planificado la evaluación centrada en la competencia global para esta unidad/proyecto/visita/curso?</i>		
<input type="checkbox"/>	¿Está la evaluación enfocada en la competencia global?	
<input type="checkbox"/>	¿Cómo evaluaré a los alumnos a lo largo del tiempo?	
<input type="checkbox"/>	¿Cómo será mi retroalimentación informativa para los alumnos?	
<input type="checkbox"/>	¿Quién (además de mí) evaluará y dará retroalimentación informativa al trabajo de los alumnos?	

Fuente: Boix Mansilla y Jackson, 2011, p. 71. Traducido por el autor

Para el Prof. Reimers, la naturaleza multidimensional de la competencia global significa que «para desarrollar oportunidades para su pedagogía debemos también realizar un proceso en varias fases. Algunas asignaturas pueden ayudar a desarrollar ese conocimiento como la historia global, la geografía y las lenguas extranjeras. Pero la competencia global también puede ser desarrollada aprendiendo a leer mediante la

lectura de textos que reflejan la diversidad cultural, y aprendiendo en las ciencias, mediante la realización de proyectos que ayudan a resaltar la naturaleza transnacional de la iniciativa científica. De gran importancia para el desarrollo de habilidades globales es fomentar el compromiso y el interés del alumno hacia temas del mundo. Una buena base de hechos, una disposición positiva a continuar aprendiendo a lo largo de la vida sobre temas mundiales servirá a los alumnos de forma más efectiva que el aprendizaje de muchos hechos de forma aburrida. Las recomendaciones para fomentar en el aula la competencia global son:

1. «La primera dimensión incluye actitudes, valores y habilidades que reflejen mentalidad abierta, interés y disposición positiva a la variedad de las expresiones de los seres humanos reflejadas internacionalmente y un marco de valores globales. Estos valores y actitudes pueden ser desarrollados de diferentes formas: leyendo libros que reflejan la visión y valores cosmopolitas, interactuando con un grupo diverso de alumnos, realizando proyectos internacionales entre colegios, accediendo a contenido que compara temas como la literatura comparada o la historia mundial, estudiando creaciones artísticas de diferentes culturas, discutiendo películas enfocadas en temas de derechos humanos, participando en grupos mundiales como el movimiento *Scout* o participando en competiciones deportivas internacionales. El reconocimiento de las diferentes culturas debe comenzar a una edad temprana, cuando se están moldeando los valores básicos en los niños. El aprendizaje experiencial puede ser muy efectivo en el desarrollo de esta dimensión.
2. La segunda dimensión de la competencia global es la habilidad en lenguas extranjeras. Además de la búsqueda de una alta calidad de la instrucción de lenguas extranjeras en el colegio, estudiar en el extranjero puede ayudar a desarrollar esta habilidad y el uso de la tecnología está siendo también un recurso muy importante. La instrucción de lenguas extranjeras puede tener lugar en horario extraescolar o hacerse en verano, quizás con personal nativo.
3. La tercera dimensión cubre el conocimiento disciplinario en campos comparativos: historia comparada, antropología, ciencias políticas, económicas y comercio, literatura, historia mundial y la habilidad de integrar entre disciplinas y pensar sobre cómo resolver problemas relativos a la globalización. Estas competencias deberían desarrollarse a lo largo de todas las etapas educativas, pero deberán ser enfatizadas en el currículo de secundaria, para incrementar su profundización en la etapa de bachillerato» (Reimers, 2012, pp. 3-4).

Este grupo de competencias pueden ser desarrolladas mediante la creación de nuevo contenido y actividades dentro de un currículo existente o bien creando nuevos cursos.

La OCDE (2018) destaca diversas pedagogías centradas en el alumno para 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 alumnos 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» (OCDE, 2018).

Quienes participan en tareas cooperativas pronto se percatan de que, para ser eficaces, necesitan ser respetuosos, atentos, honestos y empáticos (Barret *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» (OCDE, 2018).

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 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» (OCDE, 2018).

La OCDE recomienda como recursos la plataforma web idebate.org y Schuster y Meany (2005) añaden que en «este formato los alumnos reciben instrucciones para unirse a un equipo ya sea para apoyar u oponerse a un punto de vista polémico. 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 beneficia s sus comunidades» (OCDE, 2018).

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 «aprender a servir» (Bringle, Reeb, Brown y Ruiz, 2016, pp. 22-23).

2.5.4. La evaluación de la competencia global

Según Boix-Mansilla y Jackson (2011), «los profesores tienen múltiples objetivos en los procesos de evaluación de la competencia global. Esto implica examinar el proceso de evaluación sobre cómo este desvela como los alumnos son capaces de investigar el mundo a través de la disciplina y la interdisciplina, preguntar e informarse sobre los temas de significancia global, reconociendo perspectivas, comunicando ideas y emprendiendo acciones. Así definen el proceso de evaluación como:

1. «Enfocado en la competencia global.
2. Continuo.
3. Retroinformativo.
4. Debe ser realizado por distintos agentes» (pp. 65-66).

Para Wiley (2014), no existen pruebas estandarizadas que midan la competencia global en los alumnos. De hecho, los alumnos globalmente competentes deben demostrar un conjunto de habilidades de orden superior y la aplicación del conocimiento a problemas y asuntos de la vida real. Así Wiggins y McTighe (2005) refuerzan la idea de medición de un proceso y no de un resultado en un momento en el tiempo. La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene lugar durante todo el proceso de aprendizaje. Como un precursor de cómo diseñar y armar actividades de aprendizaje, los profesores deben tener una planificación hacia atrás. Se debe determinar lo que los alumnos deben saber y deben hacer y qué estrategias de evaluación demostrarán dicho aprendizaje. En el proceso de desarrollo de currículo, los profesores deberán insertar evaluaciones formativas a lo largo del proceso de aprendizaje para asegurar que los alumnos están la línea marcada de aprendizaje y que reciban múltiples oportunidades de retroinformación.

Cuando se diseñan evaluaciones sumativas para la competencia global, otro marco que puede ser considerado por los profesores es el llamado SAGE (por sus siglas en inglés, *Student choice* [elección del alumno], *Authentic context* [contextos reales], *Global significance* [significancia global] y *Exhibition to an audience* [presentación a una audiencia]; Asia Society, 2012). Se explican a continuación, las cuatro fases que componen este marco SAGE:

1. Elección del alumno: esta tarea llama a los alumnos a planificar y evaluar su trabajo a lo largo del tiempo a través de la reflexión. Los alumnos toman decisiones clave sobre la dirección, el enfoque y la presentación de sus trabajos. Para apoyarlo, la tarea debe incluir oportunidades para los profesores a lo largo del proceso de aprendizaje. Las estrategias deberán incluir:
 - Escoger un tópico, tema, problema o asunto global.
 - Creación de hipótesis.
 - Selección de un experto en el campo para llevar la investigación con el alumno.
 - Elección de una evaluación final o producto para ser evaluado (una presentación con transparencias, un texto, o un video documental).
2. Contextos reales: esta tarea incluye una experiencia que recuerda a lo que los adultos hacen en el mundo real. Los alumnos deberán comunicar,

colaborar, pensar críticamente, ser creativos, negociar con otras personas, y usar medios digitales para apoyar la construcción de contenido. Las estrategias deberán incluir:

- Creación de un informe escrito de carácter técnico.
 - Creación de un anuncio para una campaña de marketing.
 - Preparar una exhibición.
 - Crear un prototipo.
 - Desarrollar un plan de negocio o una propuesta de financiación.
3. Significancia global: Esta tarea promueva la capacidad y disposición a entender y actuar en asuntos de significancia global. Los alumnos investigan el mundo bajo la perspectiva de resolver problemas en situaciones reales. Idealmente, la tarea estimula la construcción de conocimiento transversal. Las estrategias deberán incluir:
- Lectura de textos de autores globales.
 - Estudiar textos para identificar elementos culturales utilizados por el autor o discutir con el texto ha influenciado la cultura.
 - Colaborar en proyectos con alumnos de distintas partes del mundo.
 - Crear un proyecto de servicio con un enfoque «pensar de forma global y actuar de forma local».
 - Lecturas de no ficción.
4. Presentación a una audiencia: La tarea ofrece a los alumnos oportunidades para presentar sus trabajos a una audiencia apropiada y relevante fuera del aula y de sus profesores. Los alumnos tienen oportunidad de discutir sus trabajos y recibir comentarios.
- Presentar a un grupo que puede apoyar la idea.
 - Publicación en una revista o en un foro on-line.
 - Participar en una exhibición en un museo, biblioteca o festival de cine (Asia Society, 2012, pp. 141-143).

Reimers (2013) propone que «la evaluación de la competencia global debería enfocarse en conocimientos y habilidades, actitudes, y comportamientos e intenciones de comportamientos que demuestren un compromiso y competencia global». Así recomienda:

1. «El conocimiento deberá evaluar hechos básicos sobre asuntos globales y el proceso de globalización incluyendo historia global, geografía, instituciones internacionales y procesos globales que reflejen interdependencia.
2. Con preguntas actitudinales se podrá evaluar como los alumnos ven a otros de diferentes identidades culturales, como ven otros países, las organizaciones internacionales, como ven su propia identidad, así como sus propias actitudes hacia el proceso de globalización.
3. La evaluación también deberá incluir la medición de comportamientos específicos sobre el compromiso de los alumnos con organizaciones o temas globales, para medir la práctica de la ciudadanía global, y las intenciones sobre sus comportamientos en el futuro.
4. También se deberá incluir en la evaluación como los alumnos perciben la educación global y qué oportunidades les da el colegio para convertirse en cosmopolitas» (Reimers, 2013, pp. 13-14).

La adquisición de la competencia global es un proceso a lo largo de toda la vida. Así Deardoff, (2014) recomienda que las habilidades sociales y emocionales estén en el centro y sean construidas desde una edad temprana, pero afirma que no existe un punto concreto en que uno se convierte en globalmente competente. PISA busca evaluar en qué lugar del proceso de adquisición se encuentran situados los alumnos de 15 años y con qué efectividad los colegios están llevando a cabo el desarrollo de la competencia global (OCDE, 2016).

Para la OCDE (2018):

«cada centro debería animar a sus alumnos a que tratasen 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 docente».

«[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 a sus derechos y su dignidad, y tomar medidas hacia la construcción de comunidades sostenibles y prósperas. Un objetivo fundamental de la evaluación PISA 2018, es apoyar 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» (OCDE, 2018, pp. 7-8).

Desde la primera definición de competencia global elaborada por la OCDE en 2016 cuando comenzaban los preparativos de lo que sería la medición de la competencia global en PISA 2018, la OCDE pasó de las tres dimensiones explicadas anteriormente para su definición (conocimiento y entendimiento, habilidades y actitudes) a cuatro dimensiones finales para su medición:

1. «La capacidad para analizar problemas y situaciones de importancia local, global y cultural (por ejemplo, pobreza, interdependencia económica, migración, desigualdad, riesgos ambientales, conflictos, diferentes culturas 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;
4. La capacidad y disposición para adoptar medidas constructivas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo» (OCDE, 2018, p. 10).

Estas cuatro dimensiones son sumamente interdependientes y se superponen, lo que justifica el uso del término en singular ‘competencia global’.

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 en 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. 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. 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 en los alumnos?» (OCDE, 2018, p. 8).

En las Pruebas PISA 2018 han participado 79 países y economías y los resultados se han publicado a finales de 2019, con la excepción de aquellos relativos a la competencia global que están pendientes de publicación.

La inclusión de la competencia global en PISA 2018, presenta varios retos. Según Engel, Rykowski y Thompson (2019), el primero de ellos viene relacionado con la propia definición de la ‘competencia global’, que en muchas ocasiones se solapa con el de ciudadanía global, cosmopolita, multicultural, incluso competencia intercultural o educación para la ciudadanía democrática o la internacionalización. El siguiente reto viene dado por el conjunto de habilidades que deben adquirir individualmente *versus* un concepto más integrado de la adquisición de la competencia, dado que el término global es entendido como algo compartido y el tercero, relacionado con la no existencia de una definición universal e internacional del término ‘competencia global’ y que puede ser entendido desde diversas perspectivas normalmente influenciadas por la geopolítica (pp. 122-123).

Así hemos visto en este capítulo diferentes definiciones de competencia global desde diferentes partes del mundo. Por eso, en el punto 2.5 de este capítulo, se propone una definición desde la perspectiva de la Unión Europea, algo que no está aún desarrollado, dado que el marco de su medición en esta investigación es el territorio español y por tanto consideramos más acorde realizarlo desde la perspectiva europea.

2.5.5. La promoción de la competencia global

Para fomentar la adquisición de la competencia global Boix-Mansilla y Jackson (2011) sugieren dos vías:

1. «Desde el propio colegio: claramente muchos centros escolares han comenzado a tener una mentalidad más abierta. Aquellos colegios interesados en educar para la adquisición de la competencia global ya están ofreciendo algunas oportunidades de educación internacional seleccionadas cuidadosamente» (pp. 89-93).

Por ejemplo, pueden haber diseñado un curso de historia mundial, pueden ofrecer el modelo de Naciones Unidas, un curso para explorar la diversidad cultural entre familias inmigrantes de la comunidad local. Estas pequeñas iniciativas se convierten en grandes puntos de partida para los cambios necesarios en las pedagogías de los centros.

La red de colegios de la Sociedad Asiática para estudios internacionales creó una matriz de cinco ejes para que los colegios incluyeran una sistematización de promoción en sus alumnos del pensamiento y la acción en temas globales. Estos cinco ejes son los siguientes:

- «La visión, misión y cultura del centro escolar: deben incluir las expectativas, actitudes, tradiciones y valores que promocionan la competencia global en el centro.
- El currículum, su instrucción y la evaluación: sistemas que guían la creación de un currículo enfocado internacionalmente y hacia la resolución de problemas, con sus correspondientes estrategias docentes y sistemas de evaluación que permitan una efectiva implementación. Las lenguas mundiales adquieren una especial relevancia como componentes de aquellos colegios enfocados globalmente.
- Relaciones organizadas para el aprendizaje global: las estructuras que acentúan el compromiso y la conexión entre adultos y alumnos en el centro escolar y con su misión global.
- Comunidades de desarrollo profesional: desarrollo profesional específicamente enfocado en contenido internacional en distintos lugares y contextos.
- Colaboración entre las familias y la comunidad: las formas en que los centros escolares pueden iniciar y mantener relaciones con las familias, así como con un grupo de empresas, universidades y organizaciones que

apoyen la misión del aprendizaje en el colegio (Asia Society, 2012, pp. 77-78).

2. «Desde las políticas públicas: hay muchas posibilidades de aprendizaje entre las distintas naciones mediante la comparación de las política y prácticas que hacen en los distintos estados. Desde principios del siglo XXI se ha visto un creciente interés por el intercambio de perspectivas en políticas educativas y prácticas entre naciones de todo el mundo. Boix-Mansilla y Jackson (2011) proponen que las políticas educativas incluyan como aspecto prioritario la adquisición de la competencia global y proponen 4 estrategias claves:
 - Una redefinición de los estándares y los requisitos de graduación del bachillerato (*High School*) que incluyan la competencia global.
 - Incrementar la capacidad de los docentes de enseñar sobre el mundo.
 - Haciendo el aprendizaje de las lenguas del mundo una parte central del currículo.
 - Promoviendo más oportunidades para que los alumnos se conecten con el mundo (pp. 89-93).

La OCDE (2018) resalta lo siguiente:

«[L]os centros escolares desempeñan un papel crucial a la hora de ayudar a los jóvenes a desarrollar la competencia global». Así varios autores señalan que pueden proporcionar oportunidades a los jóvenes para examinar críticamente las evaluaciones a escala mundial que resultan significativas para el mundo en general y para sus vidas. Pueden enseñar a los alumnos a utilizar información digital y plataformas de medios sociales de forma crítica, eficaz y responsable. Pueden fomentar la sensibilidad intercultural y el respeto permitiendo a los alumnos participar en experiencias que fomente la apreciación de diversos pueblos, lenguas y culturas» (Bennett, 1993; Sinicrope, Norris y Watanabe, 2007).

Así, 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).

2.6. LA COMPETENCIA GLOBAL COMPRENDIDA Y MEDIDA DESDE ESTA TESIS DOCTORAL

A lo largo de estos dos primeros capítulos de la tesis estamos transitando por los procesos de internacionalización y globalización de la sociedad y la economía; y también estamos viendo cómo estos han marcado el devenir de los sistemas

educativos que se han enfrentado a los cambios en las necesidades formativas. Así, y como consecuencia de este nuevo orden mundial, se acuña la necesidad de una nueva competencia, la denominada ‘competencia global’, objeto central de estudio de nuestra tesis.

Varias organizaciones supranacionales y varios investigadores han logrado definir la competencia global como hemos estudiado en el epígrafe 4 de este capítulo 2 de la tesis. Sin embargo, la Unión Europea se mantiene todavía sin dar este paso. Este espacio es el que pretendemos modestamente cubrir con esta tesis. Para hacerlo, elaboramos una definición de «competencia global» que parte de la estructura conceptual que para las competencias en su sentido general han ofrecido Valle y Manso en 2013, partiendo de los desempeños que la definen y las tres dimensiones que la constituyen (contenidos, destrezas y actitudes) , según ellos han interpretado la propuesta de la Unión Europea.

Así pues, consideraremos en esta tesis que:

«La Competencia Global supone, pues, tres ideas de realización para los educandos: personal (otorgan el ‘equipaje’ mínimo necesario para un desarrollo individual propio y local enmarcado en conocer cuál es nuestra posición como individuo en un mundo globalizado), social (dotan al individuo de las herramientas para integrarse y tomar parte en la compleja sociedad contemporánea de una forma activa y creativa, de tal manera que pueda cooperar en el desarrollo conjunto de una sociedad interconectada globalmente, donde cada decisión tiene un efecto más allá del de la propia persona que la ejecuta) y profesional (le permite adquirir cualificaciones laborales de partida, reconocidas por un mercado laboral de ámbito global y le impulsan a seguir permanentemente mejorando su proyección profesional en cualquier lugar del mundo)».

La siguiente tabla propone la definición de la competencia global en términos del resultado esperado o desempeño y presenta los elementos fundamentales que constituyen sus tres dimensiones.

Tabla 2.5. Propuesta de desempeño final de la competencia global y sus dimensiones

DESEMPEÑO FINAL		
Participar de forma activa y enriquecedora en la sociedad global contemporánea		
Dimensión cognitiva	Dimensión instrumental	Dimensión actitudinal
(ideas, conceptos, hechos, datos, teorías... asociados al multilingüismo, las perspectivas múltiples, los contextos globales y las tecnologías de hiperconectividad del planeta)	(destrezas y herramientas, asociadas al pensamiento crítico y creativo, entendimiento intercultural, cooperación y resolución de problemas y conflictos complejos)	(valores, actitudes, ética... asociados a la conexión de los contextos local, nacional y global)
<i>ALGUNOS EJEMPLOS</i>		
Derechos humanos	Conocimiento de uno mismo	Respeto a la dignidad humana
Desarrollo sostenible	Cooperación	Conciencia de diversidad humana
Cambio climático	Acción reflexiva	Concienciación de ciudadanía global
Relaciones comerciales globales	Trabajo en equipo	Aceptación de la diversidad
Equilibrio naturaleza-humanidad- especies animales	Resolución de problemas complejos	Tolerancia
Plataformas virtuales de creación y gestión de conocimiento	Toma de decisiones	Empatía
		Asertividad

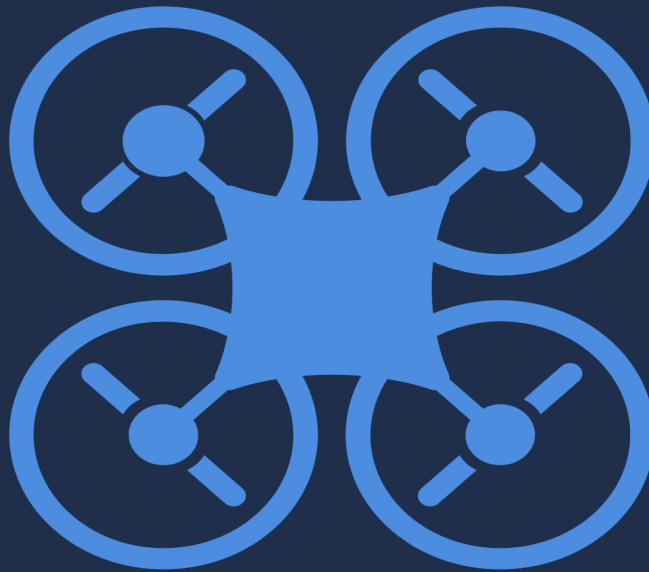
Fuente: elaboración propia a partir de Valle y Manso, 2013

De esta concepción de la competencia global, se deriva el diseño del cuestionario que se ha utilizado en esta tesis y cuyos ítems están explicados en el siguiente capítulo que describe la metodología diseñada para la investigación.

A la hora de tener en cuenta la medición de la competencia global, y según han resaltado diversos autores estudiados en este capítulo, entendemos que no existe un punto concreto en el que uno se convierte competente en relación con la globalización, sino que alcanzar esta competencia supone un proceso. Por eso en este estudio se ha optado por que la medición de la autopercepción de los alumnos sobre su grado de adquisición de esta competencia, se realice al final de sus estudios de bachillerato, que cierran de algún modo su proceso de aprendizaje durante la etapa escolar previa a la entrada en la universidad.

Capítulo 3

Metodología



Aspectos claves



#1

Metodología mixta



#2

Diseño y validación de cuestionario



#3

Muestra incidental por cuotas alumnos (880) y profesores (608)



#4

Pruebas no paramétricas de significancia estadística

Conclusiones



La amplitud de la finalidad de esta tesis y de sus objetivos ha llevado a un diseño metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo). El Estudio I, histórico-documental en lo referido a la educación en un mundo global y en particular en el sistema educativo LOMCE y IB. Además, con este estudio se aborda la implantación, evolución y reconocimiento del IB en España; y el Estudio II, cuantitativo Ex Post Facto, en lo referido a la valoración de la autopercepción de la adquisición de la competencia global por parte de los alumnos de 2º de bachillerato en España y el impacto de la docencia de sus profesores en la misma.

CAPÍTULO 3.

METODOLOGÍA

Tras el desarrollo del marco teórico, donde nos hemos centrado en el contexto social globalizado del mundo contemporáneo y sus consecuencias para la educación, principalmente la internacionalización de la enseñanza, procede ahora ocuparse de las cuestiones metodológicas. Así, en este capítulo, describiremos la finalidad de la investigación, sus objetivos generales y específicos, así como el diseño utilizado en esta investigación para alcanzar dichos objetivos. Eso incluye la definición de hipótesis, la descripción de la muestra y la explicación del diseño en relación con el principal instrumento utilizado: el cuestionario para medir la competencia global.

3.1. FINALIDAD, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de este estudio es valorar la autopercepción de la adquisición de la competencia global, al final de la educación escolar, de los alumnos de 2.º de bachillerato en España. Así, comparamos la percepción de su nivel de adquisición desde el punto de vista de alumnos que estudian en el sistema educativo español LOMCE, un sistema nacional regido de forma local e influenciado por las políticas educativas de la Unión Europea; y un sistema internacional, el IB regido por una organización supranacional e influenciado por el contexto global. Se ha querido conocer también la autopercepción de los profesores sobre su docencia en relación a la adquisición de la competencia global. Como ya indicamos al final del capítulo anterior, este estudio considera que, la adquisición de las competencias no es un hecho aislado sino es un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que se van adquiriendo a lo largo de la vida y cuyo proceso comienza a una edad temprana. Por eso, se ha querido incluir la autopercepción de profesores de primaria, secundaria y bachillerato, en los dos contextos muestrales (LOMCE-IB).

Para conseguir este propósito se ha considerado necesario delimitar los siguientes cinco objetivos generales y sus correspondientes objetivos específicos:

1. Describir y comprender la educación contemporánea en el contexto social globalizado.
 - 1.1. Analizar los procesos de internacionalización de la educación

- 1.2. Estudiar la evolución de la conceptualización de la competencia global para proponer una definición de la misma (desempeño y dimensiones).
2. Describir y comprender el sistema educativo español LOMCE y el del IB.
 - 2.1. Analizar la evolución del sistema educativo español en su contexto a partir de su desarrollo normativo.
 - 2.2. Analizar la evolución del sistema educativo del IB como propuesta educativa supranacional.
3. Describir y comprender el alcance del sistema educativo del IB en España.
 - 3.1. Analizar la evolución de los programas del IB en España y su impacto.
 - 3.2. Analizar y valorar el reconocimiento de los programas del IB en el marco del sistema educativo español y de acceso al sistema universitario nacional.
4. La medición de la autopercepción de la adquisición de la competencia global por parte de los alumnos de 2.º de Bachillerato (LOMCE-IB) y la de los profesores de las distintas etapas escolares, de primaria a bachillerato en España.
 - 4.1. Construcción y validación de un cuestionario que mida la competencia global y aplicación a las muestras definidas (alumnos y profesores LOMCE-IB).
 - 4.2. Valorar la autopercepción de los alumnos de 2.º de bachillerato en España sobre la adquisición de la competencia global al final de sus estudios preuniversitarios (LOMCE-IB).
 - 4.3. Valorar la autopercepción de los profesores en España sobre cómo su docencia fomenta la adquisición de la competencia global en sus alumnos (LOMCE-IB)

En función de los objetivos anteriormente citados se establecen las siguientes hipótesis de partida:

1. El sistema educativo del IB promueve de forma explícita la competencia global en sus enfoques de enseñanza y aprendizaje en mayor medida que el sistema educativo LOMCE.

2. La autopercepción de los alumnos de IB en cuanto a su competencia global es mayor que la autopercepción de los alumnos LOMCE. Esta hipótesis aplicaría a las tres dimensiones del desempeño competencial: conocimientos, destrezas y actitudes.
3. Los profesores IB se autoperciben como más competentes que sus colegas del sistema LOMCE para fomentar la competencia global en sus alumnos. Al igual que en el caso de la hipótesis anterior, este presupuesto hipotético aplica a las tres dimensiones de la competencia global.

3.2. SISTEMA METODOLÓGICO NECESARIO PARA LA INVESTIGACIÓN

La amplitud de la finalidad de esta tesis y de sus objetivos, ha llevado a un complejo diseño en el marco de lo que podría denominarse un sistema metodológico mixto. No se trata, pues, de un diseño clásico, en el que existe un método único (cualitativo o cuantitativo), sino que en esta tesis hemos combinado un estudio de carácter cualitativo inicial con una investigación *ex post facto* cuantitativa. Según Bisquerra (2004), los métodos cuantitativos y cualitativos deben complementarse. Ambos permiten una mayor comprensión del fenómeno estudiado enriqueciendo, por tanto, las conclusiones a las que llegaremos en esta tesis.

Según muestra la tabla 3.1, realizaremos dos estudios para abordar los objetivos de esta tesis, cada uno de los cuales se corresponden a un enfoque metodológico distinto.

- Estudio I- Histórico-documental: en lo referido al estudio de la educación en un mundo global; y en particular del sistema educativo español y del IB. Además, a través de este enfoque también se estudiará la implantación, evolución y reconocimiento del IB en España.
- Estudio II- Cuantitativo *ex post facto*: en lo referido a la valoración de la autopercepción de la adquisición de la competencia global por parte de los alumnos de 2.º de bachillerato en España y el impacto de la docencia de sus profesores en la misma.

Tabla 3.1. Síntesis de los objetivos de investigación y sistema metodológico

Objetivos generales	Objetivos específicos	Enfoque metodológico	Capítulos
Objetivo General 1.º	Objetivo específico 1.1	Histórico-documental	Capítulo 1
	Objetivo específico 1.2	Histórico-documental	Capítulo 2
Objetivo General 2.º	Objetivo específico 2.1.	Histórico-documental	Capítulo 4
	Objetivo específico 2.2	Histórico-documental	Capítulo 5
Objetivo General 3.º	Objetivo específico 3.1	Histórico-documental	Capítulo 6
	Objetivo específico 3.2	Histórico-documental	Capítulo 6
Objetivo General 4.º	Objetivo específico 4.1	Diseño de cuestionario	Capítulo 3
	Objetivo específico 4.2	<i>Ex post facto</i>	Capítulo 7
	Objetivo específico 4.3	<i>Ex post facto</i>	Capítulo 8

Fuente: elaboración propia

3.3. ESTUDIO I. HISTÓRICO-DOCUMENTAL

Se ha definido la investigación histórico-documental como la situación, evaluación y síntesis de la evidencia sistemática y objetiva con el fin de establecer los hechos y extraer las conclusiones acerca de acontecimientos pasados (Borg, 1963). Es un acto de reconstrucción emprendido en un espíritu de estudio crítico diseñado para conseguir una representación fiel de una época anterior. Cohen y Manion, (2002) indican que el acto de la investigación histórico-documental comprende la identificación y limitación de un problema o de un área de estudio: algunas veces, la formulación de una hipótesis (o conjunto de cuestiones); la reunión, organización, verificación, validación, análisis y selección de datos; prueba de la hipótesis (o contestación a las cuestiones) cuando corresponda, y la redacción de un informe de investigación. Esta secuencia nos conduce a un nuevo entendimiento del pasado y de su relevancia para el presente y el futuro.

Hill y Kerber (1967) han clasificado por categorías el valor de la investigación histórico documental de la forma siguiente:

- a) Facilita soluciones a los problemas contemporáneos buscados en el pasado.
- b) Arroja luz sobre tendencias presentes y futuras.
- c) Carga el acento sobre la importancia relativa y los efectos de las distintas interacciones que se van a encontrar entre todas las culturas.

- d) Tiene en cuenta la reevaluación de los datos en relación con las hipótesis, teorías y generalizaciones seleccionadas que actualmente se mantienen sobre el pasado.

Para Cohen y Manion (2002), es incuestionable el valor particular de la investigación histórico documental en el campo de la educación. Aunque es una de las áreas más difíciles para emprender la investigación, la introducción del estudio en este dominio puede proporcionar grandes beneficios a los educadores (p. 27).

3.2.1. Elección del tema

El tema concreto de la investigación histórico documental ha sido referido mediante la definición de los objetivos generales 1 a 4 de la investigación y sus objetivos específicos. Como allí se indicó se centra en la autopercepción de la competencia global por parte de alumnos y profesores LOMCE y IB.

3.2.2. Recopilación de datos

Una de las diferencias principales entre la investigación histórico-documental y las otras formas de investigación, es que la investigación debe tratar con datos que ya existen. Hockett (1955) lo expresa así: la Historia no es una fuente de observación directa, como la química o la física. El historiador, como el geólogo, interpreta los sucesos pasados por las huellas que han dejado; trata con el testimonio de los pensamientos y actos pasados del hombre. Pero el historiador, no menos que el científico, debe utilizar las pruebas restantes en la observación fiable.

«Las fuentes de datos en la investigación histórico-documental se pueden clasificar en dos grupos principales: fuentes primarias; que son la sangre vivificadora de la investigación histórica y fuentes secundarias, que pueden usarse en ausencia o para suplir los datos primarios» (Cohen y Manion, 2002, p. 84).

En nuestro caso. las fuentes primarias están constituidas para el caso del sistema LOMCE, en toda la documentación original referida a las normas que regulan legalmente el sistema educativo español. En el caso del IB, se han utilizado los documentos originales referidos a la reglamentación y los principios y las prácticas de los programas que los constituyen. Hay que hacer notar que, en el caso español, no ha sido necesario acudir a fuentes secundarias porque todas las primarias estaban accesibles para cumplir los objetivos de la investigación. Sin embargo, en el caso de

IB, se ha tenido que recurrir a fuentes secundarias para cubrir las lagunas documentales encontradas en las fuentes primarias a la hora de abordar el objetivo 3.1, referido al análisis del impacto del IB en España.

En las siguientes tablas se presentan las fuentes primarias y secundarias utilizadas en la investigación.

Tabla 3.2. Fuentes primarias de la investigación de nuestro estudio histórico-documental

Fuentes primarias	Año
Constitución Española	1812
Ley de Instrucción Pública	1857
Decreto sobre la apertura del curso académico	1868
Constitución Española	1931
Ley de Reforma de la Enseñanza Media	1938
Ley sobre Educación Primaria	1945
Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media	1953
OBI Boletín semianual	1968
Ley 13/1070 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	1970
OBI Boletín semianual	1970
Orden por la que se establece la equivalencia del denominado IB con el curso preuniversitarios y sus pruebas de madurez	1971
OBI Boletín anual	1975
Constitución Española	1978
Orden sobre equivalencia del IB con el COU	1979
RD 581/1981 sobre reconocimiento y convalidación por los correspondientes españoles de estudios académicos de EGB, BUP y COU realizados en el extranjero por emigrantes españoles	1981
Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación	1985
RD 104/1988 sobre homologación y convalidación de títulos extranjeros en educación no universitaria	1988
Orden por la que se establecen determinados criterios en materia de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de niveles no universitarios, y se fija el régimen de equivalencias con los sistemas educativos de distintos países	1988
Orden por la que se regulan las pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios de alumnos con estudios extranjeros convalidables	1988
Resolución de la Dirección General de Enseñanza Superior, por la que se desarrolla la Orden de 8 de julio de 1988 por la que se regulan las pruebas de aptitud para acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios de alumnos con estudios extranjeros convalidables	1989

Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo	1990
RD 806/1993 sobre régimen de centros docentes extranjeros en España	1993
Orden por la que se adecuan a la nueva ordenación educativa determinados criterios en materia de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de niveles no universitarios y se fija el régimen de equivalencias correspondientes a los españoles	1996
Ley Orgánica 2/2006 de Educación	2006
RD 1630/2006 por las que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil	2006
OBI Hacer realidad el PEP: un marco curricular para la educación internacional en primaria	2007
Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un Compromiso compartido	2008
Resolución del Consejo de la Unión Europea 2008/c 320/01 relativa a una estrategia europea en favor del bilingüismo	2008
Resolución de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se establecen las instrucciones para el cálculo de la nota media que debe figurar en las credenciales de convalidación y homologación de estudios y títulos extranjeros con el bachiller español	2010
Orden EDU/1161/2010 por la que se establece el procedimiento para el acceso a la Universidad española por parte de los alumnos procedentes de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006	2010
Real Decreto 1147/2011 por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo	2011
Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa	2013
Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria	2014
El Programa de la Escuela Primaria del IB (PEP)	2014
Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato	2014
IB PAI de los principios a la práctica	2014
IB Diploma de los principios a la práctica	2015
IB CP de los principios a la práctica	2015
Convenio bilateral UNED-IB de establecimiento de equivalencias entre el IBDP y el Bachillerato español para establecer la nota final de acceso a la universidad	2016
Normas para la implementación de los programas del IB y aplicaciones concretas	2016
Resolución de 23 de marzo de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se establecen las instrucciones para el cálculo de la calificación final que debe figurar en las credenciales de convalidación por 1.º de Bachillerato y de homologación de títulos extranjeros al título de Graduado a Graduada en ESO y al Bachiller español	2018
Principios y prácticas de la evaluación del IB: evaluaciones de calidad en la era digital	2018

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.3. Fuentes secundarias de la investigación histórico-documental

Fuentes secundarias	Año
El PEP del IB como un marco curricular complementario al sistema nacional español en primaria. Un estudio exploratorio en colegios IB privados (Menéndez, 2016)	2016
Implementación y resultados del Programa de Años Intermedios de IB (PAI) en colegios españoles (Valle <i>et al.</i> , 2017)	2017
Implementación e impacto del IBDP en centros públicos españoles (Valle <i>et al.</i> , 2017)	2017

Fuente: elaboración propia

3.3. ESTUDIO II. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA *EX POST FACTO*

Traducida literalmente, *ex post facto* significa ‘de lo que se hizo antes’. Para Cohen y Manion (2002), en el contexto de la investigación social y educativa, la frase significa ‘después del hecho’ o ‘retrospectivamente’, y se refiere a aquellos estudios que investigan las posibles relaciones de causa-efecto al observar una condición o estado de la cuestión y buscando atrás en el tiempo los factores causales verosímiles. En efecto el investigador se pregunta qué factores parecen estar asociados con ciertos hechos, o condiciones o aspectos del comportamiento.

Kerlinger (1970) ha definido la investigación *ex post facto* más formalmente como aquella en la que la variable o variables independientes ya han ocurrido y en la que el investigador la inicia con la observación de una variable o variables dependientes. Cohen y Manion (2002) señalan que la investigación *ex post facto* es particularmente adecuada en contextos sociales y educativos.

3.3.1. Elección de variables

El modelo de investigación *ex post facto* intenta identificar una condición presente a partir de unas variables, dependientes e independientes según acabamos de explicar, que en nuestro caso se puede presentar en la siguiente tabla.

Tabla 3.4. Modelo de variables en la investigación *ex post facto* objetivo 4

Variable independiente	Variable dependiente
Tipo de Bachillerato LOMCE-IB	Adquisición de la Competencia Global Medida según los indicadores que forman parte del cuestionario y que en cualquier caso se refiere a conocimientos, destrezas y actitudes

Fuente: elaboración propia

3.3.2. Instrumento de recogida de datos

Se ha elaborado un instrumento específico para la recogida de datos. Se diseñó un cuestionario único para alumnos y profesores. El cuestionario contiene las mismas preguntas, pero formuladas desde el punto de vista del alumno (sujeto que adquiere la competencia) y el profesor (sujeto que fomenta la adquisición de la competencia a través de su docencia). Ambos cuestionarios pueden encontrarse en los anexos a esta tesis. El cuestionario de alumnos se diseñó para los alumnos de segundo de bachillerato que estaban finalizando dicho curso. Con el objeto de ampliar la recogida de datos de los profesores, el cuestionario de profesores añade cuatro preguntas abiertas. Tras la validación por expertos, el cuestionario fue pilotado (mayo, 2017) para garantizar su validez y fiabilidad (un proceso que será explicado en los párrafos siguientes).

Como resultado del estudio de la competencia global, se divide el concepto de ‘Competencia’ en sus dimensiones teóricas, tal como a ellas nos referimos tomando la base de la Unión Europea al referirse a las competencias como *una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas al contexto*, que en este caso señalamos como el contexto global. En el apartado 2.6 de esta tesis doctoral ya explicamos la definición de la competencia global para el marco de este estudio.

La tabla 3.5 presenta la estructura final de cada uno de los dos cuestionarios, cuya única diferencia radica en el estilo de redacción del texto y en las preguntas abiertas que se añadieron al instrumento de recogida de datos para profesores.

Tabla 3.5. Estructura básica del cuestionario

Alumnos		Profesores	
Categorías	N.º ítems	Categorías	N.º ítems
CONTEXTO	5 (1-5)	CONTEXTO	6 (0-5)
CONOCIMIENTO		CONOCIMIENTO	
Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros	7 (6-12)	Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros	7 (6-12)
Perspectivas múltiples	3 (13-15)	Perspectivas múltiples	3 (13-15)
Enfoques de pedagogía por competencias	6 (16-21)	Enfoques de pedagogía por competencias	6 (16-21)
Contexto global	5 (22-26)	Contexto global	5 (22-26)
DESTREZAS	7 (27-33)	DESTREZAS	7 (27-33)
ACTITUDES	6 (34-39)	ACTITUDES	6 (34-39)
SOBRE TU BACHILLERATO	6 (40-45)	SOBRE EL PROGRAMA QUE HAS IMPARTIDO	6 (40-45)
		PREGUNTAS ABIERTAS	4

Fuente: elaboración propia

Los cuestionarios fueron diseñados y validados en cuatro fases. Primeramente, se seleccionaron ítems de cuestionarios ya validados de PISA 2018 y se diseñó un modelo de dimensiones básicas para determinar las categorías de análisis (fase I). En segundo lugar, tuvo lugar una validación cualitativa por parte de expertos mediante un proceso de interjueces desarrollado por 14 jueces expertos (fase II)¹⁵. En tercer lugar (fase III), a partir de este modelo se elaboró un cuestionario para ambos colectivos. Finalmente (fase IV) se realizó la validación estadística mediante una prueba piloto, analizando la consistencia interna y la validez de constructo a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, la Medida de Adecuación Muestral KMO y la Prueba de Esfericidad de Barlett. A continuación, explicaremos cada una de las cuatro fases.

¹⁵ El grupo de jueces estuvo constituido por profesores doctores universitarios en carreras de Magisterio, Pedagogía, Administración de Empresas, pertenecientes a diversas áreas de conocimiento (principalmente Teoría e Historia de la Educación, Estadística y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; por expertos en organizaciones internacionales; y por profesores doctores de niveles no universitarios).

Fase I: Selección y extracción de ítems ya validados y diseño de los formularios

En primer lugar, se extrajeron y revisaron ítems ya validados de instrumentos ya existentes que se introdujeron en el cuestionario. Para el cuestionario se tuvieron en cuenta una serie de constructos del estudio PISA 2018 en el momento de su presentación en mayo de 2016.

Para el desarrollo de la percepción de la pedagogía por competencias múltiples en el aula, tanto desde la visión del alumno como del profesor se desarrollaron preguntas basadas en los descriptores¹⁶ del nivel 3 (Bachillerato) del Marco Europeo de Cualificaciones. Para la valoración de las destrezas necesarias para la adquisición de la competencia global, se seleccionó el modelo de OXFAM¹⁷. La tabla 3.6 sintetiza la procedencia documental de cada uno de los ítems en la versión inicial del cuestionario.

Tabla 3.6. Procedencia de ítems del cuestionario

Dimensión	Procedencia del ítem
CONTEXTO	VARIABLES DESCRIPTIVAS
CONOCIMIENTO	
Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros	PISA 2018: constructo 'lectura en lenguas extranjeras' y constructo 'niveles de dominio en lenguas extranjeras'
Perspectivas múltiples	PISA 2018: constructo 'perspectivas'
Enfoques de pedagogía por competencias	Inspirado en los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones nivel 3
Contexto global	PISA 2018: constructo 'autoeficacia en relación a los retos globales'
DESTREZAS	OXFAM: habilidades para la ciudadanía global
ACTITUDES	PISA 2018: constructo 'resiliencia intercultural'
SOBRE TU BACHILLERATO/PROGRAMA	Diseño original de la autora
PREGUNTAS ABIERTAS	Diseño original de la autora

Fuente: elaboración propia

¹⁶ La Comisión Europea lanzó la propuesta para crear el Marco Europeo de Cualificaciones en septiembre de 2006. Esta recomendación justifica la creación de un marco global en Europa que facilite la comparación de cualificaciones y de los niveles de cualificación con el objetivo de fomentar tanto la movilidad geográfica en el mercado laboral como el aprendizaje permanente. El núcleo del marco consiste en 8 niveles de cualificación definidos en resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y competencia). <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>

¹⁷ OXFAM: Education for Global Citizens: a guide for schools.

Para las respuestas, mayoritariamente se utilizó la escala de 1-10, por ser esta la más familiar para alumnos y profesores, coincidente con el sistema de evaluación del sistema educativo español.

Fase II: Validación de contenido

La revisión de la propuesta de cuestionarios se realizó a través de la metodología de validación de interjueces, quienes valoraron la pertinencia de las categorías y sus ítems. También se les ofreció un espacio para proponer cambios y sugerencias. Para ello, se contó con la participación de 14 jueces escogidos por ser expertos en metodología y análisis de datos en investigación educativa, así como por su dominio en estudios de programas educativos supranacionales.

Para determinar la validez de contenido, a través del juicio de expertos, se utilizó la fórmula de Lawshe¹⁸, quien establece que para los casos donde intervienen 14 jueces es necesario un valor mínimo de razón de validez de contenido (CVR) de 0,51 para cada ítem, para asegurar que sea improbable que el acuerdo se deba al azar. A partir de los resultados CVR de cada ítem, se calculó el índice de validez de contenido (IVC), y se obtuvieron 4 ítems con un valor por debajo del mínimo de razón de validez de contenido y por tanto fueron eliminados.

Fase III: Prueba piloto

Con el fin de analizar la consistencia interna del cuestionario, se llevó a cabo una prueba piloto, en la cual participaron 47 alumnos. El colegio Liceo Europeo fue el centro seleccionado para el pilotaje de los cuestionarios porque ofrecieron su disponibilidad y los alumnos que cursaban el bachillerato LOMCE no formaban parte de la muestra de investigación. El cuestionario de alumnos fue administrado presencialmente por la dirección del centro.

Fase IV: Validación estadística

Los datos obtenidos de los cuestionarios fueron analizados estadísticamente con el programa estadístico IBM SPSS *Statistics* 20. Para determinar la validez de constructo se utilizó la técnica del análisis factorial y para establecer la confiabilidad de los instrumentos, es decir, su consistencia interna, se empleó el coeficiente Alfa de

¹⁸ Lawshe, C. H., A quantitative approach to content validity, 1975, *Personnel Psychology*, 28, 563-575.

Cronbach. Por tanto, la validación consistió en analizar la consistencia interna a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, Medida de Adecuación Muestral KMO y la Prueba de Esfericidad de Barlett. Los resultados arrojaron un coeficiente de Alfa de Cronbach que excedieron en todos los constructos el valor mínimo de 0,70 para determinar la confiabilidad de la prueba¹⁹. (con la excepción de dos constructos que quedaron con valores 0,673 y 0,628 como se observa en la siguiente tabla) Por ello, se pudo establecer que existía una alta correlación entre los reactivos del instrumento y una adecuada consistencia interna.

Tras estas cuatro fases, el cuestionario se confirmó como válido, desde el punto de vista de su contenido, como certifican los índices de validez de contenido. En relación con la confiabilidad del instrumento, los índices de cada una de las dimensiones muestran un alto índice de consistencia interna, ya que los valores Alpha de Cronbach oscilaron entre 0,628 y 0,914. Por su parte, los valores de KMO y Prueba de Esfericidad de Bartlett oscilan para profesores entre 0,653 y 0,853; lo que otorga a estos instrumentos una fiabilidad suficiente para poder ser administrados a los colectivos previstos.

Tabla 3.7. Validación estadística del cuestionario

Categoría	Número de ítems	Alpha de Cronbach	KMO	Prueba de Bartlett (sig.)
CONOCIMIENTO Y ENTENDIMIENTO				
Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros	7	0,914	0,841	0,000
Perspectivas múltiples	3	0,673	0,652	0,000
Enfoques de pedagogía por competencias	6	0,831	0,785	0,000
Contexto global	5	0,792	0,679	0,000
DESTREZAS	7	0,780	0,679	0,000
ACTITUDES	6	0,628	0,653	0,001
SOBRE EL PROGRAMA EDUCATIVO	6	0,880	0,853	0,000
CUESTIONARIO TOTAL	40	0,911		

Fuente: elaboración propia

¹⁹ Ver: Devellis, R. F., *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.), 2013, Newbury Park, CA, Sage; Kline, P., *The handbook of psychological testing* (2nd ed.), 2000, New York, Routledge.

A continuación, se presenta la síntesis de ítems que completaron los alumnos que participaron en la investigación:

Tabla 3.8. Síntesis de ítems en el cuestionario para alumnos

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS	
<i>CATEGORÍA 1: CONTEXTO</i>	
1	Mi centro de bachillerato es (público/privado)
2	Sexo (mujer/hombre)
3	Lugar de nacimiento (España/otro)
4	¿Has vivido fuera de España? (sí/no)
5	Mi centro está en la comunidad autónoma
<i>CATEGORÍA 2: CONOCIMIENTO Y ENTENDIMIENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS</i>	
6	¿En cuántos idiomas extranjeros hablas de forma habitual?
	<i>¿En cuántos idiomas extranjeros puedes hacer las siguientes cosas?</i>
7	Decirle hola a una persona
8	Preguntar dónde están situados los cuartos de baño
9	Pedir una comida en un restaurante
10	Mantener una conversación durante unos minutos
11	Expresar mis emociones
12	Escribir una redacción de más de 2000 palabras
<i>CATEGORÍA 3: PERSPECTIVAS MÚLTIPLES</i>	
	<i>¿Cómo te valoras en una escala de 1-10, siendo 10 el máximo valor a la hora de...?</i>
13	Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión.
14	Intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo serían las cosas desde sus perspectivas
15	Antes de criticar a alguien intento imaginarme cómo me sentiría yo en su lugar
<i>CATEGORÍA 4: PEDAGOGÍA POR COMPETENCIAS</i>	
	<i>¿Cómo te valoras en una puntuación de 1-10 siendo 10 la mejor valoración para realizar las siguientes actividades...?</i>
16	Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas
17	Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas
18	Generación de soluciones a problemas específicos
19	Ser independiente para aprender
20	Estudiar en contextos que pueden cambiar
21	Supervisar trabajos de compañeros
<i>CATEGORÍA 5: CONTEXTO GLOBAL</i>	
	<i>¿Cómo te evalúas para realizar las siguientes actividades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?</i>
22	Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies
23	Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global
24	Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles
25	Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global
26	Discutir las consecuencias del desarrollo económico del medioambiente
<i>CATEGORÍA 6: DESTREZAS</i>	

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS	
<i>¿Cómo evalúas las siguientes habilidades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?</i>	
27	Pensamiento crítico y creativo
28	Empatía (llevarme bien con personas de otras culturas/nacionalidades)
29	Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión
30	Habilidades de comunicación
31	Cooperación y resolución de conflictos
32	Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas
33	Actuar siendo reflexivos y teniendo información
<i>CATEGORÍA 7: ACTITUDES</i>	
<i>Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10, siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones</i>	
34	Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí
35	Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello
36	Conocer personas de otros países es realmente divertido
37	Sería estupendo viajar por el mundo
38	Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento
39	Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas
<i>CATEGORÍA 8: SOBRE TU BACHILLERATO</i>	
<i>Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10 siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones</i>	
40	El bachillerato que he cursado me ha ayudado a tener una mentalidad internacional
41	Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para estudiar una carrera en una lengua extranjera
42	Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para vivir en cualquier lugar del mundo
43	El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre países
44	El bachillerato que he cursado me ha ayudado a valorar la diversidad que hay en el mundo
45	El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender que compartimos los recursos del planeta

Fuente: elaboración propia

Igualmente, se presenta ahora una síntesis de los ítems del cuestionario que completaron los profesores que participaron en la investigación. Como se indicó, se realizó el mismo cuestionario tanto para profesores de primaria, como de secundaria y bachillerato.

Tabla 3.9. Cuestionario para profesores

CUESTIONARIO PARA PROFESORES	
<i>CATEGORÍA 1: CONTEXTO</i>	
1	Mi centro es (público/privado)
2	Sexo (mujer/hombre)
3	Lugar de nacimiento (España/otro)
4	¿Has vivido fuera de España? (sí/no)
5	Mi centro está en la comunidad autónoma
<i>CATEGORÍA 2: CONOCIMIENTO Y ENTENDIMIENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS</i>	
6	¿En cuántos idiomas extranjeros hablas de forma habitual?
	<i>¿En cuántos idiomas extranjeros puedes hacer las siguientes cosas?</i>
7	Decirle hola a una persona
8	Preguntar dónde están situados los cuartos de baño
9	Pedir una comida en un restaurante
10	Mantener una conversación durante unos minutos
11	Expresar mis emociones
12	Escribir una redacción de más de 2000 palabras
<i>CATEGORÍA 3: PERSPECTIVAS MÚLTIPLES</i>	
	<i>¿Cómo te valoras en una escala de 1-10, siendo 10 el máximo valor a la hora de...?</i>
13	Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión.
14	Intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo serían las cosas desde sus perspectivas
15	Antes de criticar a alguien intento imaginarme cómo me sentiría yo en su lugar
<i>CATEGORÍA 4: PEDAGOGÍA POR COMPETENCIAS</i>	
	<i>¿Cómo te valoras en una puntuación de 1-10 siendo 10 la mejor valoración para realizar las siguientes actividades...?</i>
16	Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas
17	Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas
18	Generación de soluciones a problemas específicos
19	Ser independiente para aprender
20	Estudiar en contextos que pueden cambiar
21	Supervisar trabajos de compañeros
<i>CATEGORÍA 5: CONTEXTO GLOBAL</i>	
	<i>¿Cómo te evalúas para realizar las siguientes actividades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?</i>
22	Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies
23	Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global
24	Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles
25	Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global
26	Discutir las consecuencias del desarrollo económico del medioambiente
<i>CATEGORÍA 6: DESTREZAS</i>	
	<i>¿Cómo evalúas las siguientes habilidades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?</i>
27	Pensamiento crítico y creativo
28	Empatía (llevarme bien con personas de otras culturas/nacionalidades)
29	Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión

CUESTIONARIO PARA PROFESORES	
30	Habilidades de comunicación
31	Cooperación y resolución de conflictos
32	Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas
33	Actuar siendo reflexivos y teniendo información
<i>CATEGORÍA 7: ACTITUDES</i>	
<i>Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10, siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones</i>	
34	Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí
35	Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello
36	Conocer personas de otros países es realmente divertido
37	Sería estupendo viajar por el mundo
38	Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento
39	Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas
<i>CATEGORÍA 8: SOBRE EL PROGRAMA QUE HAS IMPARTIDO</i>	
<i>Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10 siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones</i>	
40	Les ayuda a tener una mentalidad internacional
41	Les capacita para estudiar una carrera en una lengua extranjera
42	Les capacita para vivir en cualquier lugar del mundo
43	Les ayuda a entender la conexión entre países
44	Les ayuda a valorar la diversidad que hay en el mundo
45	Les ayuda a entender que compartimos los recursos del planeta

Fuente: elaboración propia

Además, el cuestionario de profesores, incluyó cuatro preguntas abiertas con el fin de recabar información cualitativa. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Qué es para ti la competencia global?
2. ¿Has recibido formación para incorporar la competencia global en tu docencia? En caso afirmativo, ¿qué formación has recibido?
3. ¿Qué métodos de enseñanza y evaluación aplicas para ayudar a tus alumnos a adquirir la competencia global?
4. ¿Crees que el programa que impartes fomenta la adquisición de la competencia global? En caso afirmativo, ¿cómo lo fomenta?

3.3.3. Población y muestra de los alumnos

Como dato poblacional se tomó el conjunto de alumnos de 2.º bachillerato de todo el territorio nacional con la excepción de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Los datos corresponden al alumnado matriculado en Bachillerato, 2.º curso,

en régimen ordinario por sexo, comunidad autónoma/provincia en el curso académico 2016-2017.

Tabla 3.10. Número de alumnos matriculados en 2.º curso de bachillerato por comunidad autónoma

Comunidad autónoma	Segundo Curso de Bachillerato
TOTAL	289 047
1 Andalucía	56 634
2 Aragón	7836
3 Asturias	5418
4 Baleares	5417
5 Canarias	14 159
6 Cantabria	3360
7 Castilla y León	14 627
8 Castilla-La Mancha	13 630
9 Cataluña	42 018
10 Comunidad Valenciana	28 300
11 Extremadura	7103
12 Galicia	14 706
13 Madrid	45 249
14 Murcia	10 513
15 Navarra	4173
16 País Vasco	14 051
17 La Rioja	1853

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2018

Para una población total de 289 047 alumnos, y con un margen de error máximo admitido del 5 %, a un nivel de confianza del 95 %, el tamaño de la muestra deberá estar formado por 384 alumnos de 2.º de bachillerato.

Para la asignación de individuos a la muestra se ha elegido un muestreo por cuotas con afijación proporcional al número de alumnos matriculado por comunidades autónomas. El muestreo por cuotas es un muestreo no probabilístico que se ha descrito por Bailey (1978) como el equivalente sin probabilidad del muestreo estratificado. Intenta obtener representantes de los diversos elementos de la población total en las proporciones en las que se presentan allí (Cohen y Manion, 2002. p. 138).

El cálculo de la muestra necesaria de cada cuota está indicado en la siguiente tabla:

Tabla 3.11. Cálculo del tamaño de la cuota por comunidad autónoma para alumnos en 2.º curso de bachillerato

Cuota	Identificación	N.º sujetos en cuota	Proporción	Muestra de la cuota
1	Andalucía	56 634	19,6 %	75
2	Aragón	7836	2,7 %	10
3	Asturias	5418	1,9 %	7
4	Baleares	5417	1,9 %	7
5	Canarias	14 159	4,9 %	19
6	Cantabria	3360	1,2 %	4
7	Castilla - León	14 627	5,1 %	19
8	Castilla La Mancha	13 630	4,7 %	18
9	Cataluña	42 018	14,5 %	56
10	Comunidad Valenciana	28 300	9,8 %	38
11	Extremadura	7103	2,5 %	9
12	Galicia	14 706	5,1 %	20
13	Madrid	45 249	15,7 %	60
14	Murcia	10 513	3,6 %	14
15	Navarra	4173	1,4 %	6
16	País Vasco	14 051	4,9 %	19
17	La Rioja	1853	0,6 %	2
TOTAL			100,0 %	384

Fuente: elaboración propia

El uso de un muestreo no probabilístico, como es el muestreo por cuotas, hace no inferibles los datos obtenidos al conjunto de la población, aun alcanzando una muestra considerada representativa y significativa; lo cual nos llevará a indicarlo en el apartado de limitaciones de este estudio.

Para los alumnos se alcanzó una muestra total de 880 participantes cuya asignación a cuotas queda reflejada en la siguiente tabla.

Tabla 3.12. Cálculo del tamaño de la muestra alcanzada por cuota por comunidad autónoma para alumnos en 2.º curso de bachillerato

Cuota	Identificación	N.º sujetos en cuota	Proporción	Tamaño mínimo exigido de la cuota	Muestra de la cuota alcanzada
1	Andalucía	56 634	19,6 %	75	116
2	Aragón	7836	2,7 %	10	38
3	Asturias	5418	1,9 %	7	16
4	Baleares	5417	1,9 %	7	28
5	Canarias	14 159	4,9 %	19	20
6	Cantabria	3360	1,2 %	4	5
7	Castilla - León	14 627	5,1 %	19	27
8	Castilla La Mancha	13 630	4,7 %	18	30
9	Cataluña	42 018	14,5 %	56	122
10	Comunidad Valenciana	28 300	9,8 %	38	59
11	Extremadura	7103	2,5 %	9	9
12	Galicia	14 706	5,1 %	20	95
13	Madrid	45 249	15,7 %	60	228
14	Murcia	10 513	3,6 %	14	14
15	Navarra	4173	1,4 %	6	7
16	País Vasco	14 051	4,9 %	19	44
17	La Rioja	1853	0,6 %	2	12
TOTAL			100,0 %	384	880

Fuente: elaboración propia

El cálculo del error muestral para la población queda estimado según la siguiente tabla:

Tabla 3.13. Cálculo del error muestral para la población

Cálculo de error muestral para poblaciones	
Tamaño muestral realmente logrado	880
Tamaño de la población	289 047
Error máximo para un nivel de confianza del 95 %	3,30 %
Error máximo para un nivel de confianza del 97 %	3,65 %
Error máximo para un nivel de confianza del 99 %	4,34 %

*para la estimación de proporciones supuesto $p=q=50\%$

Fuente: elaboración propia

3.3.4. Población y muestra de los profesores

Como dato poblacional se tomó el conjunto de profesores de centros de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) o Bachillerato o Formación Profesional (en adelante, FP) y el conjunto de centros de primaria, ESO y Bach./FP de todo el territorio nacional con la excepción de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Los datos corresponden al profesorado, en régimen ordinario por sexo, comunidad autónoma/provincia en el curso académico 2016-17.

Tabla 3.14. Número de profesores por comunidad autónoma

	N.º de profesores
TOTAL	327 240
1 Andalucía	58 240
2 Aragón	9545
3 Asturias	6440
4 Baleares	7699
5 Canarias	13 604
6 Cantabria	4583
7 Castilla y León	17 595
8 Castilla-La Mancha	13 800
9 Cataluña	49 851
10 Comunidad Valenciana	35 828
11 Extremadura	8560
12 Galicia	17 861
13 Madrid	47 501
14 Murcia	11 106
15 Navarra	5164
16 País Vasco	17 738
17 La Rioja	2057

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2018

Para una población total de 327 182 profesores, y con un margen de error máximo admitido del 5 %, a un nivel de confianza del 95 %, el tamaño de la muestra deberá estar formado por 384 profesores.

Para la asignación de individuos a la muestra se ha elegido un muestreo por cuotas con afijación proporcional al número de profesores registrados en centros de régimen general de ESO o Bachillerato o FP y centros Primaria, ESO y Bach./FP por comunidades autónomas.

El cálculo de la muestra necesaria de cada cuota está indicado en la siguiente tabla.

Tabla 3.15. Cálculo del tamaño de la cuota por comunidad autónoma para el profesorado

Cuota	Identificación	N.º sujetos en cuota	Proporción	Muestra de la cuota
1	Andalucía	58 240	17,8 %	68
2	Aragón	9545	2,9 %	11
3	Asturias	6440	2,0 %	8
4	Baleares	7699	2,4 %	9
5	Canarias	13 604	4,2 %	11
6	Cantabria	4583	1,4 %	5
7	Castilla - León	17 595	5,4 %	21
8	Castilla La Mancha	13 800	4,2 %	16
9	Cataluña	49 851	15,2 %	59
10	Comunidad Valenciana	35 828	11,0 %	42
11	Extremadura	8560	2,6 %	10
12	Galicia	17 861	5,5 %	21
13	Madrid	47 501	14,5 %	56
14	Murcia	11 106	3,4 %	13
15	Navarra	5164	1,6 %	6
16	País Vasco	17 738	5,4 %	21
17	La Rioja	2067	0,6 %	2
TOTAL			100,0 %	384

Fuente: elaboración propia

El uso de un muestreo no probabilístico como es el muestreo por cuotas hace no inferibles los datos obtenidos al conjunto de la población, aun alcanzando una muestra considerada representativa y significativa; lo cual nos llevará a indicarlo en el apartado de limitaciones de este estudio.

Para los profesores se alcanzó una muestra total de 608 participantes cuya asignación a cuotas queda reflejada en la siguiente tabla.

Tabla 3.16. Cálculo del tamaño de la muestra alcanzada por cuota por comunidad autónoma para profesores

Cuota	Identificación	N.º sujetos en cuota	Proporción	Tamaño mínimo exigido de la cuota	Muestra de la cuota alcanzada
1	Andalucía	58 240	17,8 %	68	69
2	Aragón	9545	2,9 %	11	17
3	Asturias	6440	2,0 %	8	37
4	Baleares	7699	2,4 %	9	24
5	Canarias	13 604	4,2 %	11	22
6	Cantabria	4583	1,4 %	5	8
7	Castilla y León	17 595	5,4 %	21	26
8	Castilla-La Mancha	13 800	4,2 %	16	37
9	Cataluña	49 851	15,2 %	59	59
10	Comunidad Valenciana	35 828	11,0 %	42	64
11	Extremadura	8560	2,6 %	10	10
12	Galicia	17 861	5,5 %	21	43
13	Madrid	47 501	14,5 %	56	140
14	Murcia	11 106	3,4 %	13	14
15	Navarra	5164	1,6 %	6	6
16	País Vasco	17 738	5,4 %	21	28
17	La Rioja	2067	0,6 %	2	4
TOTAL			100,0 %	384	608

Fuente: elaboración propia

El cálculo del error muestral para la población ‘profesores’ queda estimado según la siguiente tabla:

Tabla 3.17. Cálculo del error muestral para la población ‘profesores’

Cálculo de error muestral para poblaciones	
Tamaño muestral realmente logrado	608
Tamaño de la población	327 182
Error máximo para un nivel de confianza del 95 %	3,97 %
Error máximo para un nivel de confianza del 97 %	4,40 %
Error máximo para un nivel de confianza del 99 %	5,23 %

*para la estimación de proporciones supuesto $p=q=50\%$

Fuente: elaboración propia

3.3.5. Tipo de centros

Los alumnos y profesores que forman parte de la muestra de la tesis se extraen de una selección previa de centros. Era un criterio fundamental en esa selección que todos los centros elegidos tuviesen unas características lo más similares posibles. De la experiencia de estudios anteriores que comparaban muestras de alumnos IB y no IB (Valle *et al.*, 2017), se constató que podría haber variables extrañas que contaminasen los resultados si los alumnos que se comparaban LOMCE-IB eran del mismo centro, esto es centros donde se impartían los dos tipos de bachillerato. Esa contaminación distorsionaba los resultados de los alumnos LOMCE en centros que impartían LOMCE y IB (principalmente debido a que los profesores que impartían ambos bachilleratos eran los mismos). Para evitar esas contaminaciones, se tomó la decisión metodológica de extraer los alumnos LOMCE exclusivamente de centros donde solo se impartiera LOMCE. En lo que atañe a los alumnos IB, estos han sido extraídos de centros donde se imparte IB solamente y de centros donde se imparte LOMCE y IB, dado que en estos alumnos IB no se encontraron efectos de esa variable extraña contaminante. Además, para el contraste de la hipótesis referida a si las metodologías diferentes del profesorado LOMCE-IB despliegan mejor la competencia global des sus alumnos era imprescindible la independencia muestral entre profesores y alumnos, por tanto, los profesores LOMCE de nuestra muestra no debían ser al mismo tiempo profesores IB.

A pesar de que unas muestras se extraen de centros en los que solo se imparte LOMCE, para evitar diferencias socio-demográficas entre estos y los centros de donde parten las muestras IB, se procuró la mayor homogeneidad posible en la selección de centros. Especialmente se procuró que los centros procedieran de entornos lo menos localistas posibles dada la influencia que a priori puede inferirse que existe entre competencia global y contextos más cosmopolitas. Por ello, todos los centros de donde se extraen las muestras, tanto LOMCE como IB cumplen los siguientes criterios:

1. Estar en la base de datos CRM (*Customer Relationship Management*), operada por el software *Salesforce*, de la IBO como centro que había solicitado, al menos en una ocasión, información sobre este sistema educativo.
2. El centro debería estar ubicado en una población urbana > 40 000 habitantes.

3. El centro debería ofrecer algún proyecto internacional: entre ellos podrían estar, ofrecer alguno de los programas del sistema educativo IB, programas de intercambio de alumnos y/o profesores con países extranjeros, *etwinning*, actividades en lenguas extranjeras, planes lingüísticos, etc.

3.3.6. Ética de la investigación

En este trabajo se ha realizado un análisis sobre los patrones y las tendencias de las percepciones de los colectivos de alumnos y profesores medidas a través de un cuestionario. El primer dilema ético se refiere al hecho de establecer patrones y tendencias perceptivas que se generalizan como propias de un grupo, a partir características individuales generales de los participantes. Strike (1990) se refiere a la igualdad como un principio ético en el contexto de la evaluación. Esto quiere decir que está prohibida la toma de decisiones por razones irrelevantes, como la raza, religión, género, origen étnico u orientación sexual. Además, BERA (2014) sugiere que se puede argumentar que los diversos individuos y grupos con los que un investigador entra en contacto en el curso de la investigación, deben ser tratados por igual, en el sentido de que nadie esté injustamente favorecido o discriminado. Este estudio de investigación refleja la autopercepción de la competencia global en alumnos de segundo de bachillerato y la autopercepción del impacto de la docencia por parte de los profesores en la adquisición de la misma y se basa en el principio ético de transparencia pública, esbozado por Strike (1990) y que requiere apertura y claridad acerca de los procedimientos de evaluación, su finalidad y sus resultados.

La participación de los centros ha sido crucial para llevar a cabo la investigación. Los alumnos y sus profesores han recibido una notificación sobre el proyecto de investigación en el que han sido informados de que su participación era completamente voluntaria y que todas las respuestas serían tratadas con la más estricta confidencialidad. El consentimiento informado ha sido definido por Diener y Crandall (1978) como el procedimiento mediante el cual los individuos eligen si quieren participar en una investigación después de haber sido informados de los hechos que serían probablemente influyan en sus decisiones. Cohen, Manion y Morrison informan que mientras que algunas culturas pueden no ser estrictos sobre el consentimiento informado, en otros hay protocolos estrictos para el consentimiento informado. Como dicen Frankfort-Nachmias y Nachmias, este consentimiento informado no siempre es necesario, pero, como regla general, cuanto mayor sea el riesgo, más importante es obtener el consentimiento informado. A pesar

de que este tipo de investigación tiene una finalidad informativa, siempre hay una invasión de la privacidad de los participantes. Dicha privacidad ha sido considerada desde tres perspectivas diferentes por Diener y Crandall (1978): la sensibilidad con la información que se ha recopilado, la observación del entorno, y la difusión de información.

La dificultad más importante con el cuestionario de investigación fue procurar una tasa de respuesta suficientemente alta para producir datos de cierta representatividad y fiables. La doctoranda contactó de forma directa con directores de centros para explicar personalmente la investigación y solicitar la colaboración del centro. En ese sentido Raffe, Bundell y Bibby (1989) han demostrado, que existe a veces la dificultad de mantener una garantía de anonimato cuando, por ejemplo, los datos que se manejan pueden identificar de forma única a un individuo o institución, o cuando se tiene acceso a las informaciones mediante el apoyo del personal. En esta investigación, el anonimato está garantizado siguiendo a Cohen, *et al.* (2007) que sugieren que un participante será anónimo cuando el investigador construye un cuestionario que no tiene absolutamente ninguna marca de identificación (centros, nombres, direcciones, detalles ocupacionales o símbolos de codificación) y se garantiza completa y totalmente el anonimato. Cohen *et al.* (2007) tienen en cuenta que las consideraciones éticas impregnan todo el proceso de investigación, por lo que estarán en la etapa de acceso y aceptación, donde la idoneidad del tema, del diseño, de los métodos, de las garantías de confidencialidad, análisis y difusión de los resultados, deben ser negociados con relativa apertura, sensibilidad, honestidad, la veracidad e imparcialidad científica. No puede haber reglas rígidas en este contexto.

Hitchcock y Hughes (1995) señalan que en algunas ocasiones puede ser mejor para el investigador desarrollar un estudio piloto y descubrir algunos de los problemas antes de iniciar el trabajo de investigación propiamente dicho. Este proyecto de investigación ha sido pilotado en el Colegio Liceo Europeo, en Madrid.

Los documentos de información, consentimiento tanto para alumnos, sus padres, profesores y directores de centro, así como el proceso de recogida de datos fueron aprobados por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid con el número *CEI: 78/1437* (ver anexo 1).

3.3.7. Plan de recogida y análisis de datos

La recogida de datos una vez seleccionados los centros de donde se extraerían las muestras de alumnos y profesores LOMCE-IB siguió un proceso que puede sintetizarse en tres fases:

1. Contacto con el director del centro y entrevista informativa (mayo, 2017).
2. Envío de documentación sobre consentimiento informado y sobre proceso de recogida de datos (mayo, 2017).
3. Recogida de consentimientos informados por parte del centro y traslado al investigador (mayo 2017).
4. Recogida de datos en los centros. Algunos centros optaron por un cuestionario escrito y otros centros por uno digital (mayo-junio, 2017).

Una vez recogidos todos los datos cuantitativos se trasladaron a una hoja Excel conformada por 69 936 celdas de información. El plan de investigación para procesar toda esa enorme cantidad de datos precisó de diferentes tipos de análisis para los que se empleó un programa estadístico especializado (IBM SPSS).

El análisis que se llevó a cabo en primer lugar consistió en una prueba de Kolmogorov Smirnov. El procedimiento Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra compara la función de distribución acumulada observada de una variable con una distribución teórica determinada, que puede ser la normal, la uniforme, la de Poisson o la exponencial. La Z de Kolmogorov-Smirnov se calcula a partir de la diferencia mayor (en valor absoluto) entre las funciones de distribución acumuladas teórica y observada. Esta prueba de bondad de ajuste contrasta si las observaciones podrían razonablemente proceder de la distribución especificada (IBM, 2018).

La hipótesis a contrastar en este análisis es la siguiente:

H_0 = La distribución de la muestra sigue una distribución normal

H_1 = La distribución de la muestra no sigue una distribución normal

Los resultados de aplicar estos análisis iniciales sobre la normalidad en la distribución de datos se expresan en las tablas 3.18 para alumnos y 3.19 para profesores.

Tabla 3.18. Prueba de Kolmogorov-Smirnov de alumnos

Prueba de Kolmogorov-Smirnov	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig.
<i>CATEGORÍA 3: PERSPECTIVAS MÚLTIPLES</i>		
<i>¿Cómo te valoras en una escala de 1-10, siendo 10 el máximo valor a la hora de...?</i>		
13 Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión.	5,428	0,000
14 Intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo serían las cosas desde sus perspectivas	6,408	0,000
15 Antes de criticar a alguien intento imaginarme cómo me sentiría yo en su lugar	5,501	0,000
<i>CATEGORÍA 4: PEDAGOGÍA POR COMPETENCIAS</i>		
<i>¿Cómo te valoras en una puntuación de 1-10 siendo 10 la mejor valoración para realizar las siguientes actividades...?</i>		
16 Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas	4,875	0,000
17 Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas	5,182	0,000
18 Generación de soluciones a problemas específicos	4,805	0,000
19 Ser independiente para aprender	5,087	0,000
20 Estudiar en contextos que pueden cambiar	4,433	0,000
21 Supervisar trabajos de compañeros	4,216	0,000
<i>CATEGORÍA 5: CONTEXTO GLOBAL</i>		
<i>¿Cómo te evalúas para realizar las siguientes actividades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?</i>		
22 Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies	3,618	0,000
23 Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global	4,850	0,000
24 Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles	3,926	0,000
25 Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global	4,235	0,000
26 Discutir las consecuencias del desarrollo económico del medioambiente	3,920	0,000
<i>CATEGORÍA 6: DESTREZAS</i>		
<i>¿Cómo evalúas las siguientes habilidades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?</i>		
27 Pensamiento crítico y creativo	5,303	0,000
28 Empatía (llevarme bien con personas de otras culturas/nacionalidades)	6,250	0,000
29 Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión	5,899	0,000
30 Habilidades de comunicación	4,646	0,000
31 Cooperación y resolución de conflictos	5,811	0,000
32 Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas	5,557	0,000
33 Actuar siendo reflexivos y teniendo información	5,745	0,000

Prueba de Kolmogorov-Smirnov	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig.
<i>CATEGORÍA 7: ACTITUDES</i>		
<i>Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10, siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones</i>		
34 Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí	9,032	0,000
35 Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello	4,776	0,000
36 Conocer personas de otros países es realmente divertido	7,406	0,000
37 Sería estupendo viajar por el mundo	11,556	0,000
38 Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento	5,120	0,000
39 Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas	4,880	0,000
<i>CATEGORÍA 8: SOBRE TU BACHILLERATO</i>		
<i>Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10 siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones</i>		
40 El bachillerato que he cursado me ha ayudado a tener una mentalidad internacional	4,249	0,000
41 Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para estudiar una carrera en una lengua extranjera	4,200	0,000
42 Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para vivir en cualquier lugar del mundo	4,023	0,000
43 El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre países	4,061	0,000
44 El bachillerato que he cursado me ha ayudado a valorar la diversidad que hay en el mundo	4,207	0,000
45 El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender que compartimos los recursos del planeta	4,067	0,000

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.19. Prueba de Kolmogorov-Smirnov de profesores

Prueba de Kolmogorov-Smirnov	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig.
<i>CATEGORÍA 3: PERSPECTIVAS MÚLTIPLES</i>		
<i>¿Cómo te valoras en una escala de 1-10, siendo 10 el máximo valor a la hora de...?</i>		
13 Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión.	4,002	0,000
14 Intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo serían las cosas desde sus perspectivas	5,249	0,000
15 Antes de criticar a alguien intento imaginarme cómo me sentiría yo en su lugar	5,191	0,000
<i>CATEGORÍA 4: PEDAGOGÍA POR COMPETENCIAS</i>		
<i>¿Cómo te valoras en una puntuación de 1-10 siendo 10 la mejor valoración para realizar las siguientes actividades...?</i>		
16 Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas	3,645	0,000
17 Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas	4,610	0,000
18 Generación de soluciones a problemas específicos	5,219	0,000
19 Ser independiente para aprender	4,845	0,000
20 Estudiar en contextos que pueden cambiar	4,658	0,000
21 Supervisar trabajos de compañeros	3,499	0,000
<i>CATEGORÍA 5: CONTEXTO GLOBAL</i>		
<i>¿Cómo te evalúas para realizar las siguientes actividades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?</i>		
22 Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies	3,791	0,000
23 Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global	3,796	0,000
24 Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles	3,743	0,000
25 Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global	3,764	0,000
26 Discutir las consecuencias del desarrollo económico del medioambiente	3,832	0,000
<i>CATEGORÍA 6: DESTREZAS</i>		
<i>¿Cómo evalúas las siguientes habilidades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?</i>		
27 Pensamiento crítico y creativo	4,892	0,000
28 Empatía (llevarme bien con personas de otras culturas/nacionalidades)	5,946	0,000
29 Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión	5,331	0,000
30 Habilidades de comunicación	5,611	0,000
31 Cooperación y resolución de conflictos	4,696	0,000
32 Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas	4,895	0,000
33 Actuar siendo reflexivos y teniendo información	5,601	0,000

Prueba de Kolmogorov-Smirnov	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig.
<i>CATEGORÍA 7: ACTITUDES</i>		
<i>Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10, siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones</i>		
34 Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí	6,815	0,000
35 Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello	4,269	0,000
36 Conocer personas de otros países es realmente divertido	7,373	0,000
37 Sería estupendo viajar por el mundo	7,285	0,000
38 Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento	5,146	0,000
39 Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas	4,774	0,000
<i>CATEGORÍA 8: SOBRE TU BACHILLERATO</i>		
<i>Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10 siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones</i>		
40 Les ayuda a tener una mentalidad internacional	4,897	0,000
41 Les capacita para estudiar una carrera en una lengua extranjera	4,616	0,000
42 Les capacita para vivir en cualquier lugar del mundo	4,677	0,000
43 Les ayuda a entender la conexión entre países	5,090	0,000
44 Les ayuda a valorar la diversidad que hay en el mundo	5,270	0,000
45 Les ayuda a entender que compartimos los recursos del planeta	5,073	0,000

Fuente: elaboración propia

Como el valor de p fue mayor que 0,05 en todos los ítems del cuestionario no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que hay evidencias suficientes para pensar que la muestra proviene de una distribución especificada, con un nivel de significación del 5 %. Esto nos lleva a decidir la realización de pruebas no paramétricas para el análisis de los datos.

Posteriormente se realizaron, por una parte, análisis descriptivos para conocer la percepción en los distintos ítems del conjunto de la muestra; y, por otro, pruebas no paramétricas que confirmen la existencia o no de diferencias significativas entre los colectivos que forman la muestra.

Se utilizaron las pruebas de U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon para la comprobación para la comprobación de promedios independientes entre los alumnos cuya formación en la etapa de bachillerato es el Bachillerato nacional regulado por la

LOMCE y aquellos que han estudiado el IB. Se realizará la misma prueba para el caso de los profesores.

El cuestionario de profesores, además, incluía cuatro preguntas de tipo abierto. Se analizaron mediante una interpretación cualitativa de carácter hermenéutico. Dicha interpretación se apoyó en una serie de categorías de análisis a partir de unos códigos nominativos. La tabla 3.20 sintetiza el libro de códigos empleado.

Tabla 3.20. Libro de códigos para preguntas abiertas del cuestionario de profesores

Categoría	Código	Descripción
1. Definición de Competencia Global	1.a. Ciudadanía global	Citas que identifican la definición de Competencia Global con el concepto de ciudadanía global
	1.b. Conciencia global	Citas que identifican la definición de Competencia Global con el concepto de conciencia global
	1.c. Interculturalidad	Citas que ponen el foco de la definición de Competencia global en su aspecto de interculturalidad
	1.d. Múltiples perspectivas	Citas que ponen el foco de la definición de Competencia global en su aspecto de su multiplicidad de perspectivas
	1.e. Interconexión	Citas que ponen el foco de la definición de Competencia global en su aspecto relativo a la interconexión de un mundo globalizado
	1.f. Mercado laboral global	Citas que identifican la definición de Competencia Global con la realidad de mercado laboral global
2. Formación	2.a. Autodidacta	Citas referidas a iniciativas propias de aprendizaje como la lectura de artículos, asistencia a congresos, etc.
	2.b. IB	Citas en las que se menciona expresamente que la formación recibida es del IB
	2.c. Ciudadanía global	Citas referidas a la formación en ciudadanía global como formación en competencia global
3. Enseñanza y evaluación	3.a. Cooperativo	Citas referidas a la enseñanza del método cooperativo
	3.b. Interdisciplinariedad	Citas referidas a buscar la interdisciplinariedad entre asignaturas
	3.c. Contexto global	Citas referidas a contextualizar al enseñanza y aprendizaje en contextos globales
	3.d. Diferentes perspectivas	Citas referidas a la introducción de diferentes perspectivas en la pedagogía del aula
	3.e. Aplicación práctica	Citas referidas a la aplicación práctica de los contenidos de las asignaturas
	3.f. Investigación	Citas referidas al fomento de la investigación en el aula
	3.g. Multilingüismo	Citas referidas al uso del multilingüismo como herramienta para fomentar la competencia global
4. Fomento	4.a. Impulsado desde el sistema educativo	Citas referidas al fomento de la competencia global con ejemplos del sistema educativo
	4.b. Impulsado a iniciativa del profesor	Citas referidas al fomento de la competencia global a iniciativa del propio docente

Fuente: elaboración propia

Una vez realizados todos los análisis descritos en este capítulo conforme al plan de investigación que aquí hemos detallado se obtuvieron los resultados de la tesis

y se establecieron sus conclusiones. En los capítulos cuarto al octavo se presentan los resultados y en el capítulo noveno se presentan las conclusiones acompañadas de su prescriptiva discusión y apuntando además las limitaciones del estudio y posibles líneas futuros.

Capítulo 4

El sistema educativo español



Aspectos claves



#1

Larga trayectoria histórica y profusión de cambios



#2

Regulación estatal



#3

Influencia de la UE



#4

Transita por el proceso de internacionalización a la globalización

Conclusiones



El sistema educativo español (LOMCE), estatal y de carácter nacional, está fuertemente marcado por su larga historia y sus reformas, normalmente debidas a cambios políticos. Aunque emana tanto en el preámbulo y en sus contenidos cierto carácter internacionalista, este no se ve reflejado en los enfoques de enseñanza y aprendizaje, ni en sus principios de evaluación, limitando así su traslado al aula para el fomento de la adquisición de la competencia global. Además el sistema no ofrece una formación específica para ello.

CAPÍTULO 4.

EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

En relación con los objetivos 1.º y 2.º de la tesis, que se articulaban en torno al estudio I, ya se presentaron en los capítulos uno y dos los conceptos básicos que atañen al objeto fundamental de esta tesis, esto es, la competencia global, enmarcada teóricamente por la internacionalización educativa y la globalización. Procede ahora continuar con el resto de resultados de ese estudio I, histórico-documental. Para ello, este capítulo cuatro se ocupa del análisis del sistema educativo español y en el cinco y seis nos detendremos en el sistema del IB.

Para acercarnos en este capítulo al estudio del sistema educativo español, nos remontaremos a sus orígenes inmediatos que alumbran su organización actual e iremos transitando por su historia mediante el análisis documental primario de la normativa que lo ha ido constituyendo legalmente.

Todo estudio histórico está imbuido de una problemática en relación con la periodización elegida para organizar los hechos acontecidos bajo elementos de categorización semejantes. La historia educativa no es ajena a este problema. Esta investigación ha enfrentado la cuestión de la periodización atendiendo a las etapas que nuestro propio ministerio establece (MEFP, 2019). Además, es una periodización que nos resulta enormemente pertinente, puesto que coincide, básicamente, con la que, desde una perspectiva mucho más académica, establece la obra de Manuel de Puelles, *Política y Educación en la España Contemporánea* (Puelles, 2008), convertida ya en un clásico de referencia para el estudio de la historia de la educación contemporánea en España.

España ha sufrido numerosos cambios legislativos en materia educativa, fruto de la acción de los diferentes gobiernos al frente de la administración del Estado. Desde hace unas décadas, además, ha estado fuertemente influenciado por las recomendaciones de organismos supranacionales como la Unión Europea u Organizaciones Internacionales especialistas en materia educativa como la UNESCO, la OCDE o la OEI entre otras.

4.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA

La mayoría de los sistemas educativos propios de cada nación surgen en Europa a principios del siglo XIX, a raíz de la revolución francesa. Se trata de instaurar sistemas nacionales de enseñanza formal regulados desde los Estado nación con el objetivo fundamental de ilustrar a la ciudadanía como requisito fundamental para el desarrollo del liberalismo moderno.

Conviene aquí hacer un inciso y reflexionar sobre qué entendemos como sistema educativo. García Garrido (1996), en el Diccionario Europeo de la Educación, define sistema educativo como «un conjunto de instituciones, programas y acciones que una sociedad política destina intencional y sistemáticamente a la educación y/o a la instrucción de sus miembros, especialmente de los más jóvenes».

En el caso español, podemos remontarnos a 1812 ya que la Constitución de dicho año en su título IX, incorpora la idea de educación como «Un conjunto de actuaciones y propósitos donde en su organización, financiación y control debe intervenir el Estado».

De este modo quedan fijadas las bases para el establecimiento del sistema educativo español. Cabe destacar, que:

«[la Constitución de 1812] es la única Constitución en la historia de España que ha dedicado un título en exclusiva, el IX, a la instrucción pública. Este título, a pesar de respetar la estructura educativa existente en ese momento (solo se recogen la enseñanza primaria y la de las universidades), incluye importantes ideas renovadoras en el campo educativo. Entre ellas cabe señalar su defensa de la universalidad de la Educación Primaria para toda la población sin excepciones y la uniformidad de los planes de enseñanza para todo el Estado. Igualmente, se señala que las competencias en educación recaen sobre las Cortes y no sobre el Gobierno» (MECD, 2004, p. 1).

A partir de la Constitución de 1812, han sido muy numerosas las disposiciones normativas que han ido tejiendo ese constructo que acabamos de definir como sistema educativo. Para hacer el análisis histórico de la evolución de nuestro sistema educativo, debemos detenernos en el estudio de todas esas disposiciones. La siguiente tabla, muestra el eje cronológico de las principales leyes orgánicas entorno a las que se han articulado dichas disposiciones.

Tabla 4.1. Eje cronológico de las Leyes fundamentales que articulan el sistema educativo español

Ley de Educación	Año
Ley de Instrucción Pública (LIP)	1857
Ley General de Educación (LGE)	1970
Ley del Derecho a la Educación (LODE)	1985
Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	1990
Ley de Calidad de la Educación (LOCE)	2002
Ley Orgánica de Educación (LOE)	2006
Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	2013

Fuente: elaboración propia

Todas las normativas que se articulan en el sistema educativo español entorno a esas leyes fundamentales se presentan ahora descritas periodizadas conforme al criterio histórico de etapas presentado anteriormente (MEPF, 2019; Puelles, 2008).

4.1.1. La Educación desde finales del antiguo régimen hasta la promulgación de la Ley Moyano en 1857

Este periodo se caracteriza por la necesidad de elaborar un marco regulatorio que desarrollara los principios que había marcado la Constitución de 1812. Así en 1814 se elaboró un informe, el denominado *Informe Quintana* para «proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública» (MECD, 2004, p. 1). El informe se centra en los principios básicos que deben regular la educación, siendo estos: la igualdad, la universalidad, la uniformidad y de carácter público y libre.

En el denominado trienio ‘liberal’ 1820-23, marcado por los alzamientos militares, se regula una nueva estructura educativa bajo el *Reglamento General de la Instrucción Pública* de 1821, cuyos antecedentes pueden remontarse al *Informe Quintana* de 1813 (Puelles, 2008, p. 93).

Las principales aportaciones de este reglamento de 1821 son:

«La creación de una nueva estructura educativa dividida en primera, segunda y tercera enseñanza, la división de la estructura en pública y privada y determinaba la gratuidad de la enseñanza pública» (MECD, 2004, p. 2).

En 1823 bajo el reinado de Fernando VII se deroga el Reglamento de Instrucción Pública y se promulgan el *Plan Literario de Estudios y arreglo general de las*

universidades del Reino (1824), el *Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras del Reino* (1825) y el *Reglamento General de las escuelas de latinidad y colegios de humanidades* (1826). Las principales iniciativas de esta nueva regulación fueron:

«El establecimiento de la uniformidad de los estudios en todas las universidades, la centralización de las universidades y la articulación jerárquica del gobierno, la inspección y la dirección de las escuelas» (MECD, 2014, p. 2).

Con la regencia de la Reina María Cristina comienza la llamada época liberal⁷. Se aprueba el *Plan General de Instrucción Pública* (1836).

«Este plan reguló los tres grados de enseñanza: la primaria elemental, la instrucción secundaria elemental y la instrucción secundaria superior, a la que corresponden las facultades, las escuelas especiales y los estudios de erudición respectivamente» (MECD, 2004, p. 2).

Posteriormente, bajo el reinado de Isabel II, como ley clave emerge la Constitución de 1854 de carácter liberal y moderado que pretendía erradicar cualquier atisbo de radicalidad. En materia educativa, se aprueba el *Plan General de Estudios* (1845). En este plan:

«Se renuncia a la educación universal y gratuita en todos los grados y se establecen los pilares de la primera aproximación a un sistema educativo contemporáneo que se materializa con la promulgación de la *Ley Moyano* en 1857» (MECD, 2004, p. 3).

4.1.2. De la Ley Moyano a la Primera República 1857-1874

La Ley de Instrucción Pública (1857) denominada *Ley Moyano*, por ser Claudio Moyano Ministro de Fomento en el momento de su aprobación consta de cuatro secciones.

- «De los Estudios, regula los niveles educativos del sistema: primera enseñanza, dividida en elemental (obligatoria y gratuita para quien no pueda costearla) y superior: segunda enseñanza, que comprende seis años de estudios generales y estudios de aplicación a los profesores industriales; y, en el nivel superior, los estudios de las facultades, las enseñanzas superiores y las enseñanzas profesionales.
- De los establecimientos de enseñanza, regula los centros de enseñanza públicos y privados.
- Del profesorado público, regula la formación inicial, forma de acceso y cuerpos del profesorado de la enseñanza pública.

- Del gobierno y administración de la instrucción pública, establece tres niveles de administración educativa (central, provincial y local), con sus jerarquías establecidas» (MECD, 2004, p. 3).

«Las características fundamentales de esta ley son: su marcada concepción centralista de la instrucción, dado que se sigue el modelo francés como en todas las facetas de la Administración; el carácter ecléctico y moderado en la solución de las cuestiones más problemáticas, como eran la intervención de la Iglesia en la enseñanza o el peso de los contenidos científicos en la Segunda Enseñanza; la promoción legal y la consolidación de una enseñanza privada, básicamente católica, a nivel primario y secundario; y, por último, la incorporación definitiva de los estudios técnicos y profesionales a la enseñanza postsecundaria» (Díaz y Moratalla, 2008, p. 266).

Cabe destacar que, aunque se permitían centros de carácter privado, estos estaban altamente regulados. Por ejemplo, el artículo 150 indicaba:

«Los centros privados debían utilizar los libros de texto designados por el Gobierno, y en el mismo orden y con sujeción a los mismos programas que en los Establecimientos públicos» y que deberían realizar exámenes externos «que los exámenes anuales se celebren en el Instituto a que esté incorporado el Colegio, y si estuviese en distinta población y a la distancia que los Reglamentos señalen, bajo la presidencia de un Catedrático de aquella Escuela» (Ley de Instrucción Pública, 1857).

La *Ley Moyano*, como ley marco del sistema, ha sido la ley más longeva de nuestra historia, permaneciendo vigente, en sus aspectos esenciales hasta 1970. No obstante, hay que remarcar que se produjeron muchos cambios sobre ella a lo largo de sus 113 años de vigencia, pero todos eran referidos a algún nivel concreto del sistema o a elementos parciales del mismo. Así, puede afirmarse que esta ley, dotó de un marco de estabilidad al sistema educativo español durante toda su vigencia. Algunas de las normas que fueron desarrollando y matizando esta ley hasta 1874, momento en que se proclama la I República se mencionan a continuación.

Tras el estallido de la revolución del 1868, destacan la aprobación de dos decretos en materia de educación: en primer lugar, el *Decreto de 21 de octubre de 1868*, que «defendía el equilibrio entre la educación pública y privada, la necesidad de unos estudios diferenciados en duración para personas con capacidades distintas y la libertad de cátedra» (MECD, 2004, p. 3).

En segundo lugar, el *Decreto de 25 de octubre de 1968*, que: «organizaba la segunda enseñanza, entendida como una continuación de la Educación Primaria, cuyos

objetivos eran formar a ciudadanos ilustrados, dotándoles de una amplia instrucción y regulaba las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Derecho y Teología» (MECD, 2004, p. 3).

El *Decreto de 21 de octubre de 1868*, enfatiza la libertad de enseñanza cuando señala que «el Estado se encarga de enseñar a los que prefieren las lecciones de sus maestros; pero no hace obligatoria la asistencia de los alumnos a sus cátedras ni pone obstáculos a la enseñanza de los particulares». Además, este decreto hacía referencia a la influencia de lo que estaba pasando en el extranjero, en concreto en Alemania. Así evidenciaba la necesidad de libertad de la enseñanza:

«Estos profesores, que no deben tener nombramiento ni sueldo del Estado, han hecho en Alemania servicios importantísimos a su país. A esa clase han pertenecido muchos de los ilustres escritores alemanes que por la elevación y profundidad de su talento han sido la admiración del mundo, y a quienes la ciencia debe una gran parte de sus adelantos en los últimos tiempos» (Decreto 21 de octubre de 1868, p. 2).

El Decreto hace referencia a dicha libertad de nuevo cuando establece que: «La enseñanza es libre en todos sus grados y cualquiera que sea su clase» (art. 5), y a la libertad de cátedra, entendida como la libertad para crear los programas que los profesores considerasen más adecuados, así como la metodología a implementar en el aula: «Los Profesores podrán señalar el libro de texto que se halle más en armonía con sus doctrinas y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente» (art. 16).

4.1.3. La Educación en la época de la Restauración 1874-1923

Esta época comienza marcada por la nueva Constitución de 1876 que incorporó importantes avances a la sociedad, como «el sufragio universal, la declaración de los derechos del hombre y la tolerancia religiosa» (MECD, 2004, p. 34). Estos grandes avances no dieron grandes frutos en el terreno educativo dado que la falta de consenso entre partidos políticos generó gran inestabilidad educativa. La duración media de los gobiernos fue de cinco meses, lo cual hace no poder destacar ninguna iniciativa educativa de gran calado en la época.

4.1.4. La Segunda República 1931-1936

En la *Constitución Republicana* de 9 diciembre de 1931 que culmina la proclamación de la República del 14 de abril, se establece, en su artículo 48, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. Además, los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial serían funcionarios del Estado y que se facilitaría el acceso a todos los grados de enseñanza a todos en condiciones de igualdad, en función de vocación y aptitud y no solo para aquellos que pudieran permitírselo económicamente (Constitución Española, 1931).

En esta época se produce normativa regulatoria en materia de educación de la que destacan cuatro iniciativas:

«La regulación del bilingüismo, permitiendo que en las escuelas primarias se diera clase en una lengua materna diferente al castellano, la supresión de la religión como materia obligatoria, se reforma la formación inicial del profesorado, y se regula la inspección en la enseñanza» (MECD, 2004, p. 5).

Además, en 1934, se aprueba el *Plan de estudios de bachillerato*.

4.1.5. La Dictadura del General Franco 1936-1975

Tras la finalización de la guerra civil española, se producen unos años de estancamiento en materia de educación. No es hasta 1938, cuando se comienza a establecer la regulación del sistema educativo.

En este periodo se promulgan cuatro leyes importantes en materia de enseñanza. Todas las leyes tienen como objetivo regular las distintas etapas del sistema educativo. Así, la primera de 1938, es la *Ley de Reforma de la Enseñanza Media*. En ella, ya se demandaba un cambio en la pedagogía desde un sistema memorístico a un sistema que hoy conocemos como competencial. Así decía:

«La técnica memorística, producto del sistema imperante, ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno, que dé resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa» (Ley de Reforma de la Enseñanza Media, p. 1).

También establece la necesidad de instaurar un examen externo que se denominará ‘Examen de Estado’. Con respecto a las asignaturas incorpora el estudio de dos lenguas vivas: «dos lenguas vivas, que escogerán los alumnos entre las que se fijan en el cuadro de estudios, siendo obligatorio que una de ellas sea el italiano o el alemán, que facilitarán a los futuros Bachilleres el acceso a las producciones literarias y científicas del extranjero» (p. 2). Ya se adelantaba en esta época, la nueva necesidad de conexión con el exterior y por tanto, se creaba la necesidad educativa de aprender lenguas extranjeras.

También en esta época se promulgan, en 1943, La *Ley de Ordenación de la Universidad*, en 1945, la Ley que afecta a la *Enseñanza Primaria*, y, por último, en 1949, la Ley de *Formación Profesional Industrial*.

La *Ley de la Enseñanza Primaria* incorpora como novedad la certificación oficial de lo que en la época se establece como enseñanza obligatoria.

«Se establece por vez primera en nuestra Patria la cartilla de escolaridad y el certificado de estudios primarios, como documento acreditativo de la obligatoriedad de la educación» (Ley de Enseñanza Primaria, 1945, p. 2).

Esta ley, también refleja, la influencia de organismos internacionales y de países extranjeros. Así el título tercero eleva «a categoría legal los derechos del niño tan debatidos en las naciones contemporáneas después de la Declaración de Ginebra y de la Carta del Presidente de los Estados Unidos» (Ley de Enseñanza Primaria, 1945, p. 3). Esta ley también establece la regulación sobre las denominadas ‘Escuelas Extranjeras’ en España (art. 28) solo para «niños extranjeros» (Ley de Enseñanza Primaria, 1945, p. 9) y regula las ‘Escuelas Españolas’ en el exterior (art. 29), continuando con las acciones educativas en el exterior comenzadas tras la época colonial.

En la década de los cincuenta comienza una amplia reforma educativa con la promulgación de tres leyes básicas. En primer lugar, la *Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media* (1953), «con un enfoque menos dogmático y más enfocado a la calidad educativa y que supone el primer paso hacia la generalización de la escolaridad hasta los 14 años» (MECD, 2004, p. 6). Esta ley abre la posibilidad de generar innovación pedagógica mediante la potencial creación de centros experimentales (art. 38). Así decía: «Con el fin de ensayar nuevos planes y métodos educativos y didácticos

y de preparar pedagógicamente a una parte selecta del Profesorado» (Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, 1953, p. 4).

El artículo 40, abre la posibilidad a los denominados ‘Colegios Extranjeros de Enseñanza Media’ en España a la admisión de alumnos españoles con una serie de condiciones:

«Para que un Colegio extranjero pueda admitir alumnos españoles, será necesario que se sujete plenamente a los requisitos que establece esta Ley para los Centros no oficiales; que tenga un Subdirector de nacionalidad española nombrado con la Aquiescencia de las Autoridades de España; que se garantice a los alumnos españoles la formación católica patriótica y en su caso de hogar en la misma forma y con el mismo Profesorado que en los Centros españoles: que la enseñanza de la Geografía, de la Historia y de la Lengua y la Literatura españolas para todos los alumnos esté confiada a profesores españoles, y que su contenido y extensión sean los mismos señalados para el Bachillerato oficial» (Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, 1953, p. 5).

Con respecto al aprendizaje de idiomas extranjeros, el artículo 80 regula las materias propias del grado elemental, donde se incluye el estudio de un ‘idioma moderno’.

En este periodo también se promulgaron, la segunda *ley sobre Construcciones Escolares*, aprobada también en 1953, que «establece un convenio para la construcción de escuelas entre la administración del Estado, la provincial y la local» (MECD, 2004, p. 6). Por último, la *Ley sobre Enseñanzas Técnicas* (1957), incorpora a la Universidad las escuelas de ingenieros y arquitectos.

4.1.6. La Ley General de Educación de 1970

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970, regula y estructura por primera vez en la historia de España, el sistema educativo en su conjunto de manera integral. Hay que destacar de esta ley, también, que es la primera gran ley efectiva del sistema educativo desde la promulgada en 1857 (*Ley Moyano*).

Algunas características hacen peculiar la LGE. Es innegable que se promulga bajo una dictadura, sin embargo, muchos de sus párrafos y numerosos artículos destilan un espíritu democratizador y liberal que se justifica en su visión más

tecnocrática que falangista y en un análisis prospectivo de las necesidades educativas de la sociedad española que habían quedado perfectamente analizadas en el *Libro Blanco* de 1969 (MEC, 1969). Pareciera que estamos más ante una legislación ya propia de la transición que franquista.

Los objetivos principales de la ley según dice su preámbulo:

«Entre los objetivos que se propone la presente Ley son de especial relieve los siguientes: Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles» (Preámbulo, LGE, 1970).

Como hemos dicho, una de las características principales de la ley reside en su inspiración liberal, fomentando la innovación y la flexibilidad para llevar a cada alumno a su máximo potencial.

«La uniformidad estricta impide que cada Centro docente sea considerado en su situación peculiar y en la singularidad de las condiciones derivadas del pueblo, de la ciudad y la región donde se halle enclavado y de los alumnos a los que está destinado a servir. El régimen de conciertos y de Estatutos singulares que la Ley postula y, en general, la autonomía de los Centros que esta propugna trata de obviar tales dificultades. Asimismo, en los nuevos Centros docentes se hará posible el que a ellos puedan llevarse con mayor facilidad nuevas iniciativas, sin el obstáculo de una falsa tradición o de los llamados derechos o intereses adquiridos» (Preámbulo, LGE, 1970).

Las características principales de esta Ley General de Educación son las siguientes:

- Establecimiento de la Educación General Básica (E.G.B.) como obligatoria, común y gratuita hasta los 14 años.

- Obligatoriedad de seguir al menos unos estudios profesionales de primer grado tras la E.G.B., que también serán gratuitos.
- El derecho de los extranjeros residentes en España a tener la misma educación gratuita que los ciudadanos nacionales.
- Regulación de la enseñanza privada en los niveles no universitarios.
- Se establecen un grupo de indicadores para la evaluación de centros.

«La valoración del rendimiento de los Centros se hará fundamentalmente en función de: el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas; los servicios de orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del equipo directivo del Centro, así como las relaciones de este con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado» (art. 11.5, LGE, 1970).

- Se regula el aprendizaje de una lengua extranjera tanto en la E.G.B. como en el Bachillerato.
- Establece unas líneas pedagógicas para la E.G.B.

«Los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de Profesores y alumnos. Se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales. Se prestará especial atención a la elaboración de programas de enseñanza sociales, conducentes a un estudio sistemático de las posibilidades ecológicas de las zonas próximas a la entidad escolar y de observación de actividades profesionales adecuadas a la evolución psicológica de los alumnos. Con este fin se facilitará a los escolares el acceso a cuantas instituciones, explotaciones y lugares puedan contribuir a su formación» (art. 18, 1 y 2. LGE, 1970).

- El Bachillerato incorpora la optatividad de algunas asignaturas

«de acuerdo con sus peculiares aptitudes» (art. 23, LGE, 1970).

- Establece las indicaciones de ámbito pedagógico en la etapa de Bachillerato.

«La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos, se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo. Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada». (art. 18, 1 y 2. LGE, 1970).

- Establece relaciones entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, por entender, que la educación debe preparar a los jóvenes a entrar en el mundo profesional.

4.1.7. Transición democrática y reformas del sistema educativo hasta la actualidad

Tras el establecimiento de las primeras elecciones democráticas en España, el parlamento surgido de estas elecciones diseñó una constitución que fue aprobada por referéndum en 1978. El artículo 27 de dicha constitución, marca desde entonces, los principios generales de toda legislación en materia educativa. Así dice:

- «1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca» (Constitución Española, 1978, art. 27).

La formulación de este artículo dio pie en 1980 a la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Con esta ley:

«Se realizó el primer intento normativo de ajustar los principios de la actividad educativa, la organización de los centros docentes y los derechos y deberes de los alumnos a los principios que marcaba la recién aprobada Constitución. Sin embargo, esta ley fue derogada pocos años más tarde» (MECD, 2004, p. 7).

A partir de la victoria del Partido Socialista Obrero Español del 28 de octubre de 1982, se van aprobando diversas leyes educativas. En estos años de gobiernos socialistas, se aprobaron cuatro leyes orgánicas básicas, que, junto con la Constitución del 78, regularon el sistema educativo español en este periodo:

- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- Ley Orgánica 1/ 1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 9/ 1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.

La LODE regula el derecho a la educación desarrollando el artículo 27 de la Constitución, salvo el último punto, el diez, que hace referencia a la autonomía universitaria. La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación:

«Se orienta a la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional en todos sus extremos. Es por ello, una ley de programación de la enseñanza, orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos, que a la vez que busca la asignación racional de los recursos públicos permite la coherencia de libertad e igualdad. Es también una ley que desarrolla el principio de participación establecido en el artículo 27.7, como salvaguarda de las libertades individuales y de los derechos del titular y de la comunidad escolar. Es, además, una ley de regulación de los centros escolares y de sostenimiento de los concertados. Es, por fin, una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo, y que se ofrece como fiel prolongación de la letra y el espíritu del acuerdo alcanzado en la redacción de la Constitución para el ámbito de la educación» (LODE, 1985, preámbulo).

La LODE actualmente mantiene en vigor algunos de sus artículos. Se mantienen en vigor «del 12 al 15 (disposiciones generales de centros docentes), del 17 al 19 (de los centros públicos), del 21 al 26 excepto el 22 (de los centros privados), la participación en la programación general de la enseñanza (consejos escolares del Estado, autonómicos...) y, los centros y régimen de conciertos educativos, así como la disposición adicional segunda (cooperación de las administraciones locales con las educativas» (Berengueras y Vera, 2015, p. 11).

Tras la firma del tratado de Adhesión de España a la Unión Europea, el 12 de junio de 1985, con entrada efectiva el 1 de enero de 1986, es uno de los principales motivos por los que se alega la necesidad de una reforma del sistema educativo:

«La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa, que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros» (LOGSE, 1990, preámbulo).

La LOGSE nace tras un periodo de reflexión de 4 años sobre la necesidad de una reforma educativa y con los siguientes objetivos:

«Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; con la reordenación del sistema educativo estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil educación primaria, educación secundaria —que comprenderá la

educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio—, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria; con la prestación a todos los españoles de una enseñanza secundaria; con la reforma profunda de la formación profesional y con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no solo de superar las deficiencias del pasado y del presente sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y de futuro» (LOGSE, 1990, preámbulo).

Al ser aprobada la LOGSE, como norma legal básica en materia educativa, quedaba derogada la anterior Ley General de Educación de 1970 (LGE). «Sin embargo, todavía quedaban vigentes algunos artículos de esta Ley como el 10, que hace referencia al calendario escolar, el artículo 11.3 sobre la información personal del alumno que se debe incluir en el expediente escolar, el 137 sobre Fundaciones y Asociaciones de carácter docente y el artículo 144 sobre Inspección General de Servicios. Igualmente, seguían vigentes algunas enseñanzas, dado que no se ha completado aún el proceso de generalización de las enseñanzas reguladas por la LOGSE» (MECD, 2004, p. 7).

Con el triunfo del Partido Popular en 1996 se produce un cambio de gobierno que no tiene grandes efectos en materia educativa, dado que al no contar con mayoría absoluta en el parlamento no tienen suficientes apoyos para derogar la LOGSE. Esta situación cambia en el año 2000, momento en que el mismo partido alcanza una mayoría absoluta. Con el apoyo parlamentario suficiente y con el objetivo de lograr una educación de calidad se aprobó la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de calidad de la educación. Esta Ley modificaba tanto la LODE de 1985 como la LOGSE de 1990. No obstante, aun estando publicada con fecha de 24 de diciembre de 2002, nunca entró en vigor. Su calendario de aplicación debía activarse en el curso 2004/2005. Sin embargo, un nuevo cambio de gobierno en las elecciones de marzo de 2011, tras los atentados del 11 de ese mes, paralizó su entrada en vigor.

El nuevo gobierno, del partido socialista, comenzó a trabajar en una nueva ley: la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 2006.

La LOE nace con una influencia marcada de organismos supranacionales como la Unión Europea, la UNESCO y la OCDE, y tiene como principios fundamentales los tres siguientes:

«El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo...

El segundo, en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso...

El tercero, en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años...» (LOE, 2006, preámbulo).

Según Berengueras y Vera (2015) los aspectos más destacados que modifica la LOE respecto a la LOCE son:

«La educación infantil comprende de 0 a 6 años, divididos en dos ciclos de tres años cada uno, de carácter educativo e impartido por maestros.

Los alumnos pueden permanecer en los centros hasta los 18 años, con el objeto de obtener el Graduado en Educación Secundaria.

Vuelven los programas de diversificación curricular, que se pueden cursar desde los quince años.

La materia de religión comprende tres opciones a elegir por los padres: una de carácter confesional, otro de carácter no confesional, y no elegir ninguna opción o alternativa» (p. 15).

Unas nuevas elecciones en el año 2011 otorgan la mayoría absoluta al Partido Popular. Este nuevo cambio de gobierno motivará una nueva ley. En el año 2013, entró en vigor la *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE). Esta ley modifica 103 artículos de la LOE. Como es la ley en vigor, hablaremos con más detenimiento sobre ella en el apartado siguiente 3.2. cuando nos centremos en el sistema educativo español en su regulación actual.

3.1.8. El sistema educativo español en la actualidad

Habiendo descrito la evolución de la legislación educativa española hasta la entrada en vigor de la ley que actualmente regula el sistema educativo LOMCE (2013), describimos aquí como se configura dicho sistema hoy en día compuesto fundamentalmente por dicha Ley y por la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006; esta última modificada en algunos aspectos por aquella.

Para hacer esta descripción hemos construido unas categorías de análisis que son gemelas a las que utilizaremos cuando explicamos el sistema educativo del IB. Esta práctica, muy común en estudios comparativos cuando se analizan sistemas educativos diferentes nos ha parecido apropiada aquí por cuanto esta tesis compara LOMCE-IB bajo la consideración de que son dos sistemas educativos diferentes. Dada la implicación profesional de la doctoranda y la familiaridad de esta con el sistema IB, las categorías de análisis que se han elegido han sido las que emplea IB para describir su propio sistema. Ello ha facilitado, sin duda, las interpretaciones comparativas que han salido de los análisis.

a) La misión

De acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación, LOE, de 2006 y en la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa, LOMCE de 2013 que la modifica en gran parte, el sistema educativo español debe inspirarse en los siguientes principios:

- «La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias;
- la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación;
- la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación;
- la accesibilidad universal a la educación, como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad;
- la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación;
- la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida;
- la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad;
- la orientación educativa y profesional de los alumnos, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores;
- el esfuerzo individual y la motivación del alumnado;

- el esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad;
- el reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos;
- la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las comunidades autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos;
- la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes;
- la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar;
- el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género;
- la consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea;
- el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa;
- la evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados;
- la cooperación entre el Estado y las comunidades autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas;
- la cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa;
- y la libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales» (Eurydice, 2019).

b) El desarrollo de las etapas educativas

El sistema educativo español ha ido evolucionando en su estructura condicionado por varios factores: los cambios en la población, la adaptación a la normativa europea y los informes internacionales que dotaban de información sobre las nuevas necesidades formativas; a la par que publicaban informes sobre los estándares internacionales, que otorgaban un marco comparativo sobre la ‘calidad’ de sistemas educativos de todo el mundo.

La siguiente tabla describe la evolución de la estructura del sistema educativo español, a través de las principales leyes que lo han regulado desde la instauración de la democracia.

Tabla 4.2. Evolución de las etapas educativas en la estructura del sistema educativo español, a través de sus leyes educativas en etapa de democracia

Ley	Año	Obligatoriedad de la enseñanza	Etapas educativas
LGE	1970	De 6 a 13 años	Jardín de Infancia: 2 a 3 años Parvulario: 4 a 5 años EGB: 6 a 13 años Bachillerato Unificado Polivalente (BUP): 14 a 16 años COU: 17 a 18 años FP I: 14 a 16 FP II: 17 a 18
LOGSE	1990	De 6 a 16 años	Educación Infantil: 0 a 6 años Educación Primaria: 7 a 12 años ESO: 13 a 16 años Bachillerato: 17 a 18 años FP de Grado Medio: 17 a 18 años
LOE	2006	De 3 a 16 años	Educación Infantil: 0 a 6 años Educación Primaria: 7 a 12 años ESO: 13 a 16 años Bachillerato: 17 a 18 años Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI): 15-16 años FP Grado Medio: 17 a 18 años
LOMCE	2013	De 3 a 16 años	Educación Infantil: 0 a 6 años Educación Primaria: 7 a 12 años ESO: 13 a 16 años Bachillerato: 17 a 18 años FP Básica: 15 a 16 años FP de Grado Medio: 17 a 18 años

Fuente: elaboración propia

c) *La evolución de los centros educativos*

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (en adelante, MEFP) publica cada año los datos de los centros educativos no universitarios de régimen general. La siguiente tabla muestra la evolución del número de centros en los últimos años.

Tabla 4.3. Evolución de centros* de régimen general 2104-2019

Año	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Primaria y ESO	ESO y/o Bach y/o FP	Primaria, ESO y Bach/FP
2018/19	9141 (50 %)	10 291 (4 %)	2043 (75 %)	4986 (18 %)	1538 (99 %)
2017/18	9084 (50 %)	10 287 (4 %)	2033 (76 %)	4949 (18 %)	1531 (99 %)
2016/17	8951 (50 %)	12 293 (4 %)	2104 (76 %)	4900 (17 %)	1467 (99 %)
2015/16	8838 (50 %)	10 329 (4 %)	2109 (76 %)	4863 (17 %)	1450 (99 %)
2014/15	8809 (50 %)	10 319 (4 %)	2210 (75 %)	4805 (16 %)	1444 (99 %)

* La cifra entre paréntesis indica el porcentaje que representan los centros de titularidad privada sobre el total de centros

Fuente: elaboración propia a partir de las estadísticas de la educación del MEFP

En 1996 se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council*, con el objetivo de desarrollar un programa bilingüe, mediante la integración de un currículo hispano-británico. El objetivo del programa es:

«El objetivo del Programa es la formación de alumnos capaces de desenvolverse en distintas culturas y que estén mejor preparados para hacer frente a las demandas del siglo XXI en una Europa cada vez más competitiva y multilingüe.

Este programa de currículo integrado hispano-británico se inicia en el 2.º ciclo de Educación Infantil y se desarrolla hasta el 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Actualmente, se imparte en 89 Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y en 56 Institutos de Enseñanza Secundaria, repartidos en diez Comunidades autónomas, además de Ceuta y Melilla» (CNIIE, 2019).

La siguiente tabla muestra el número de centros de convenio MEFP-*British Council* por comunidades autónomas.

Tabla 4.4. Centros de convenio MEPF-*British Council* por comunidad autónoma

Comunidad autónoma	N.º de centros
Aragón	49
Castilla y León	37
Castilla-La Mancha	14
Madrid	10
Navarra	10
Asturias	4
Baleares	4
Extremadura	3
Murcia	3
Ciudad Autónoma de Ceuta	2
Ciudad Autónoma de Melilla	2
País Vasco	2

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del CNIIE

Otra modalidad de convenio es el nacido del acuerdo entre el Reino de España y el Gobierno de la República francesa firmado en 2008.

«Bachibac es un programa de doble titulación que brinda al alumnado la posibilidad de alcanzar simultáneamente el Título de Bachiller español y el *Diplôme du Baccalauréat* francés al término de sus estudios secundarios postobligatorios. Este programa de excelencia se puede cursar en los centros escolares de ambos países en los que se oferte el currículo mixto.

En España, se puede cursar desde cualquier modalidad de Bachillerato (Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes) en los más de cien centros educativos repartidos por todo el país, además de en el Liceo Español Luis Buñuel de París» (MEFP, 2019).

En estos momentos existen 114 centros que ofrecen el programa Bachibac.

Otra modalidad de centros son los que ofrecen desde el sistema público español el IB integrado con el bachillerato LOMCE.

Tabla 4.5. Centros de IB por comunidad autónoma

Comunidad autónoma	N.º de centros
Madrid	6
Castilla y León	5
Cataluña	4
Castilla-La Mancha	3
Baleares	2
Cantabria	2
Galicia	2
Murcia	2
Andalucía	1
Aragón	1
Asturias	1
Comunidad Valenciana	1
Navarra	1
La Rioja	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la IBO

En el sistema educativo español existen además otros tipos de centros en función de la titularidad, la finalidad y el lugar geográfico donde se encuentren. La relación de los centros se encuentra en el Registro estatal de centros docentes no universitarios (en adelante, RCD).

- Centros de titularidad del Estado español: En estos centros se imparten enseñanzas regladas del sistema educativo español dirigidas tanto a españoles como a extranjeros residentes en el país donde están ubicados.

Tabla 4.6. Centros de titularidad española por países

País	N.º de centros
Marruecos	10
Francia	2
Andorra	1
Colombia	1
Italia	1
Portugal	1
Reino Unido	1
Sahara Occidental	1

Fuente: elaboración propia a partir del RCD

- Centros de titularidad mixta: Son centros en cuya titularidad participa el Estado español junto con otras instituciones o fundaciones legalmente reconocidas en sus respectivos países. Pueden impartir enseñanzas del sistema español o de los sistemas educativos de los países respectivos.

Tabla 4.7. Centros de titularidad mixta por países

País	N.º de centros
Argentina	2
Brasil	2

Fuente: elaboración propia a partir del RCD

- Centros de convenio: El MEFP mantiene en la actualidad convenios de colaboración con instituciones o Fundaciones titulares de centros educativos no universitarios en diferentes países de Iberoamérica. Estos centros incluyen en sus currículos, como materias adicionales a las de sus respectivos planes de estudio, la Literatura, la Geografía y la Historia de España, y si su lengua oficial es distinta del español, la Lengua Española.

Tabla 4.8. Centros de convenio por países

País	N.º de centros
Argentina	2
Chile	2
Méjico	2
Colombia	1
Costa Rica	1
El Salvador	1
Guatemala	1
República Dominicana	1
Uruguay	1

Fuente: elaboración propia a partir del RCD

- Secciones españolas en centros de otros estados: Las secciones españolas se crean en centros docentes no universitarios de otros Estados con el fin de ofrecer enseñanzas en español integradas en el sistema educativo del país.

Tabla 4.9. Secciones españolas dentro de otros Estados por países

País	N.º de centros
Francia	13
Italia	9
EEUU	2
Países Bajos	2
Reino Unido	2

Fuente: elaboración propia a partir del RCD

- Secciones bilingües en Europa central y oriental, China y Turquía: las secciones bilingües son un programa de cooperación educativa entre el Ministerio de Educación y los Ministerios de Educación de los países participantes, por el que imparten programas bilingües en sus respectivas lenguas y en español.

Tabla 4.10. Secciones españolas dentro de otros Estados por países

País	N.º de centros
Polonia	16
Bulgaria	14
Rumania	9
Rusia	8
Eslovaquia	7
Hungría	7
República Checa	6
China	4
Turquía	1

Fuente: elaboración propia a partir del RCD

- *International Spanish Academies*: Como Academias Internacionales, son centros educativos de cualquiera de los niveles de enseñanza no universitaria de reconocido prestigio a nivel académico que siguen un currículo integrado de lengua y contenidos en los que el español se utiliza como lengua vehicular.

Tabla 4.11. International Spanish Academies por países

País	N.º de centros
EEUU	108
Canadá	25

Fuente: elaboración propia a partir del RCD

- Centros privados españoles en el extranjero: Son centros educativos de titularidad privada, que se rigen por normas propias. El Ministerio de Educación español realiza las supervisiones correspondientes, ya que se otorga a los alumnos la titulación española.

Tabla 4.12. Centros privados españoles en el extranjero por países

País	N.º de centros
Andorra	4
Irlanda	3
Guinea Ecuatorial	2
Francia	1
República Dominicana	1

Fuente: elaboración propia a partir del RCD

- Centros extranjeros en España: Son centros de titularidad extranjera, que ofrecen titulaciones extranjeras dentro del territorio español.

Tabla 4.13. Secciones extranjeras en España por comunidad autónoma

País	N.º de centros
Comunidad de Madrid	78
Andalucía	45
Comunidad Valenciana	41
Cataluña	26
Canarias	20
Baleares	19
Región de Murcia	7
País Vasco	4
Galicia	2
Navarra	2
Aragón	2
La Rioja	2
Castilla y León	2
Asturias	1

Fuente: elaboración propia a partir del RCD

d) Estructura administrativo-curricular

La Constitución española de 1978 establece un modelo de Estado descentralizado y simétrico que:

- «reparte el ejercicio de las competencias educativas entre todos los niveles administrativos;
- las competencias educativas de las comunidades autónomas son básicamente las mismas» (Eurydice, 2019).

La LOMCE, establece las competencias educativas que ejerce el Gobierno y el reparto de las mismas en el diseño del currículo básico de Educación Primaria, ESO, Bachillerato, segundo ciclo de Educación Infantil, Formación Profesional (FP) y Enseñanzas de Régimen Especial.

Las competencias educativas se distribuyen entre la Administración General del Estado (MEFP) y las comunidades autónomas (Consejerías). Las ciudades de Ceuta y Melilla son competencia del Estado en materia de educación y, por tanto, son asumidas por el propio MEFP.

Desde este modelo de descentralización, el currículo se articula a través de una serie de niveles de concreción que se describe en la siguiente tabla.

Tabla 4.14. Niveles de concreción curricular

	Administración Central	Comunidades autónomas	Centros educativos
Regulación general	Define el currículo básico para todo el Estado.	Establecen el currículo oficial y pueden realizar recomendaciones de metodología didáctica.	Desarrollan el proyecto educativo de centro.
Educación infantil (2.º ciclo)	Objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación comunes.	Complementan los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación.	Diseñan e implantan métodos pedagógicos y didácticos propios. Complementan los contenidos y determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas.
Educación primaria, ESO y Bachillerato	Contenidos comunes de signaturas troncales Estándares de aprendizaje de asignaturas troncales y específicas. Horario mínimo de asignaturas troncales, que no ha de ser inferior al 50 % del total del horario lectivo fijado por cada administración educativa como general. En este cómputo no se tienen en cuenta posibles ampliaciones del horario que se puedan establecer sobre el horario general en los centros docentes. Diseño de las evaluaciones finales de etapa: criterios de evaluación, grado de adquisición de las competencias, características generales de las pruebas y contenidos de cada convocatoria (solo ESO y Bachillerato).	Complementan los contenidos y los criterios de evaluación de las asignaturas troncales y específicas. Establecen los contenidos de las asignaturas específicas y de libre configuración. Establecen los criterios de evaluación de las asignaturas de libre configuración. Fijan el horario máximo de las asignaturas troncales. Fijan el horario de asignaturas específicas y de libre configuración.	Diseñan e implantan métodos pedagógicos y didácticos propios. Complementan los contenidos y determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas.
Formación Profesional	Objetivos, competencias, contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación comunes.	Complementan los objetivos, competencias, contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.	Diseñan e implantan métodos pedagógicos y didácticos propios. Complementan los contenidos y determinar

Administración Central	Comunidades autónomas	Centros educativos
Currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos.		la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas.

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice, 2019

El máximo nivel jerárquico de la administración del estado en materia educativa es el MEFP, que se define así:

«órgano de la Administración General del Estado que, a través de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, se encarga de la propuesta y ejecución de las directrices generales del Gobierno sobre política educativa, Formación Profesional y Universidades. También forman parte del Ministerio la Secretaría de Estado de Cultura y el Consejo Superior de Deportes, aunque no se incluyen por no tener competencias en materia educativa. Las competencias educativas que ejerce salvaguardan la homogeneidad y la unidad sustancial del sistema educativo, y garantizan las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos fundamentales determinados por la Constitución. Mayormente son competencias de índole normativa para la regulación de los elementos o aspectos básicos del sistema, aunque también cuenta con otras de carácter ejecutivo» (Eurydice, 2019).

La siguiente tabla describe las competencias del MEFP según su área de acción.

Tabla 4.15. Competencias del MEFP

Área de acción	Competencia
Regulación general	<p>Promulgación de las normas básicas que concretan el derecho constitucional a la educación, a través del establecimiento de la ordenación general del sistema educativo.</p> <p>Regulación de los títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio nacional.</p> <p>Alta Inspección del sistema educativo, como instrumento de supervisión y control del cumplimiento de la legislación vigente.</p> <p>elaboración de las propuestas de disposiciones generales en las materias de su competencia.</p>
Accesibilidad a la educación	<p>Fomento de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.</p> <p>Fomento de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.</p> <p>Promoción de las políticas de igualdad, no discriminación y accesibilidad universal en el ámbito de sus competencias.</p>
Programación curricular	<p>Determinación de los requisitos mínimos de los centros de enseñanza.</p> <p>Establecimiento de la programación general de la enseñanza, fijación del currículo básico.</p> <p>Cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en materia de educación.</p> <p>Realización de programas de cualificación profesional.</p> <p>Promoción de la formación profesional y la ordenación académica básica de sus enseñanzas correspondientes.</p>
Evaluación	Evaluación de las enseñanzas que integran el sistema educativo.
Innovación	<p>Innovación de las enseñanzas que integran el sistema educativo.</p> <p>Realización de programas de innovación educativa.</p>
Programa de becas y ayudas al estudio	Diseño, planificación y dirección de la política de becas y ayudas al estudio.
Relaciones con las comunidades autónomas	<p>Programación y gestión de la enseñanza en el ámbito de competencia territorial del MEFP</p> <p>Impulso y coordinación de las relaciones con las comunidades autónomas y las corporaciones locales en materia educativa.</p> <p>Relaciones y consultas con las comunidades autónomas.</p>
Personal docente	Dirección de la política de personal docente y la elaboración de las bases del régimen jurídico de la función pública docente.
Programas de la Unión Europea	El ejercicio de las funciones de autoridad nacional del Programa Erasmus+ de la Comisión Europea.

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice, 2019

La organización del sistema educativo español se estructura en su gestión central a través del MEFP y a nivel regional, cada comunidad autónoma tiene la libertad de organizarse o bien como Consejería o Departamento de Educación.

El MEFP presenta la siguiente estructura básica:

1. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, que comprende:
 - Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
 - Dirección General de Formación Profesional.
 - Dirección General de Planificación y Gestión Educativa.
2. Órganos colegiados de asesoramiento o participación, que se relacionan con el Ministerio a través de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional: Consejo Escolar del Estado, Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
3. La Alta Inspección de Educación (Eurydice, 2019).

Cada comunidad autónoma tiene además distintos órganos colegiados que participan en distintos ámbitos de la gestión educativa. Su composición y funciones concretas están reguladas por la normativa propia de cada comunidad autónoma. Estos órganos son:

- Consejo Escolar Autonómico: es el órgano superior de consulta, asesoramiento y participación social en materia de enseñanza no universitaria.
- Consejos de Formación Profesional Autonómicos: realizan funciones de planificación, coordinación y evaluación del sistema educativo en materia de Formación Profesional.
- Consejos Autonómicos de Enseñanzas Artísticas Superiores: órganos de consulta y asesoramiento de estas enseñanzas.
- Consejos de Universidades: órganos de consulta y cooperación en materia universitaria (Eurydice, 2019).

Existe, además, un órgano de cooperación educativa entre el Ministerio de Educación y las Consejerías o Departamentos de Educación de las comunidades autónomas. Este órgano se denomina Conferencia Sectorial de Educación y tiene como funciones:

- Servir de cauce de información y participación en los procesos de elaboración de las normas educativas;
- informar, con el alcance que en cada caso corresponda, las normas que en el ejercicio de sus competencias corresponda adoptar el Estado y que deban ser sometidas a la consideración de las comunidades autónomas;
- examinar y proponer medidas que garanticen la igualdad básica de los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación;
- intercambiar información entre las administraciones públicas que permita el conocimiento general del conjunto del sistema educativo, así como los proyectos y programas de estudio;
- determinar de los mecanismos que permitan obtener un sistema agregado de estadísticas educativas;
- proponer y acordar criterios que permitan asegurar la movilidad de los alumnos en el territorio;
- examinar los principios básicos de la política de personal y la fijación de criterios que aseguren la movilidad del personal docente en el territorio español;
- aprobar los planes anuales y plurianuales de actuación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y de la propuesta de criterios para la publicación y difusión de los informes del mismo;
- constituir un fondo documental sobre temas educativos, así como el estudio y divulgación de las políticas educativas;
- acordar los criterios de distribución de los créditos presupuestarios destinados a las comunidades autónomas y examinar y deliberar sobre los programas desarrollados en los mismos con cargo a dichos créditos;
- examinar los proyectos de convenios de colaboración, siempre que afecten a temas relacionados con las actividades de la Conferencia;
- elaborar planes y programas conjuntos de actuación;
- intercambiar información y puntos de vista y articular la posición de las comunidades autónomas en el proceso de formación de los criterios que definan la posición española en asuntos educativos en el ámbito de la Unión Europea, articulando su actuación con la de la Conferencia para Asuntos Relacionados con las Comunidades Europeas, en los términos

establecidos en la Ley que regula la Conferencia para Asuntos Relacionados con las Comunidades Europeas;

- y articular la información de las comunidades autónomas en relación con los Acuerdos internacionales en los que España sea parte y actuar como cauce general de información y participación interna de las comunidades autónomas en los organismos internacionales especializados en temas educativos (Eurydice, 2019).

Este órgano adquiere una relevancia importante en un modelo de transferencia de competencias en materia educativa como es el estado español.

4.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El sistema educativo español se centra en el alumno que es la razón de ser de la educación como señala el preámbulo de la LOMCE, ley orgánica que lo regula. Así señala que: «El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio» (LOMCE, preámbulo, I).

Para ello establece un currículo que deberá concretizar los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las etapas. La LOMCE establece que el currículo del sistema educativo español estará integrado por los siguientes elementos:

- a) «Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- b) Las competencias o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada asignatura y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- c) Los contenidos o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.
- d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.
- e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

- f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa» (LOMCE, art. 6)

La definición de legal del currículo incluye desde 2006 con la Ley Orgánica de Educación (LOE) el término competencia. Según Tiana (2011), «la idea subyacente a ese planteamiento consistía en que la formación no puede concebirse exclusiva ni principalmente como la adquisición de un conjunto de conocimientos distribuidos en diferentes ámbitos disciplinares, sino que debe tenerse también en cuenta la capacidad de utilizar los aprendizajes adquiridos para afrontar las situaciones nuevas que se plantean cotidianamente en la vida adulta» (p. 64).

El sistema educativo español está compuesto por cuatro etapas educativas:

1. La etapa de educación infantil que tiene un carácter no obligatorio y se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los 3 años y el segundo desde los 3 a los 6 años. Este segundo ciclo es gratuito.
2. La educación primaria es la primera etapa obligatoria del sistema educativo. Comprende seis cursos académicos para niños entre los 6 y los 12 años.
3. La educación secundaria comprende: la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), última etapa obligatoria que, comprende cuatro cursos (2 ciclos de dos cursos cada uno) y se cursa desde los 12 a los 16 años y la FP Básica que se cursa si se ha superado el primer ciclo de ESO.
4. El Bachillerato o la FP de Grado Medio. Tienen una duración de dos años, entre los 16 y los 18 y estos títulos permiten el acceso a las distintas enseñanzas de educación superior.

La siguiente figura representa el mapa del sistema educativo español.

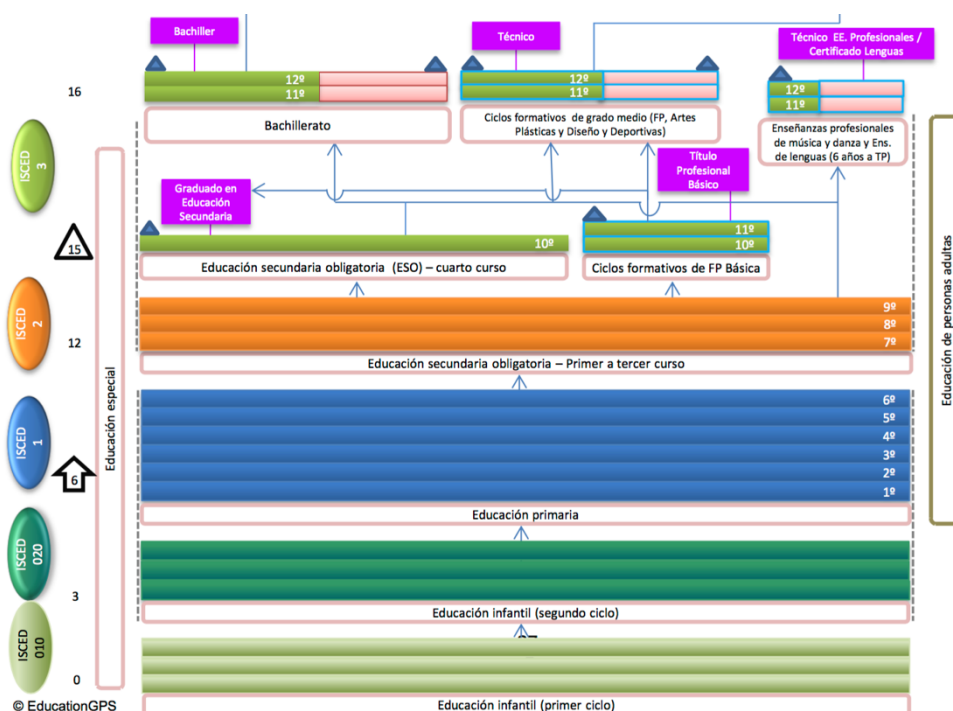


Figura 4.1. Mapa del sistema educativo español

Fuente: CINE²⁰ 2011

4.2.1. La pedagogía

Las leyes orgánicas que regulan el sistema educativo español establecen los principios pedagógicos para cada etapa educativa, sin establecer unos abordajes de enseñanza y aprendizaje comunes a todo el sistema desde la etapa de infantil a la de bachillerato.

Si establece un marco común en relación al aprendizaje a lo largo de la vida que establece que:

1. «Todas las personas deben tener la responsabilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.
2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas

²⁰ CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación elaborado en 2011

enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.

3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.
4. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.
5. El sistema educativo debe facilitar y las Administraciones públicas deben promover que toda la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria postobligatoria o equivalente.
6. Corresponde a las Administraciones públicas el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas» (LOE, art. 5).

La siguiente tabla muestra los abordajes de enseñanza y aprendizaje establecidos para cada etapa educativa.

Tabla 4.16. Abordajes de enseñanza y aprendizaje por etapa educativa

Etapa educativa	Metodología didáctica	Principios pedagógicos
Infantil	<p>Se basa en el juego, en el marco de un ambiente de confianza y afecto que propician la autoestima y la integración social del alumnado.</p>	<p>Perspectiva globalizadora del aprendizaje.</p> <p>Actividad física y mental del niño, e importancia del juego.</p> <p>Priorización de aspectos afectivos y de relación.</p> <p>Interacción entre iguales.</p> <p>Coordinación con las familias.</p> <p>Carácter preventivo y compensador</p> <p>Atención a la diversidad, adaptando la actividad educativa a las características, intereses, estilos cognitivos y procesos de maduración del alumnado.</p> <p>Cada maestro posee libertad para tomar sus propias decisiones metodológicas en el aula, que han de ser respetuosas con lo acordado a nivel de centro y con lo establecido por su administración educativa.</p>
Primaria	<p>Atención a la diversidad del alumnado, prevención de dificultades de aprendizaje y creación de mecanismos de refuerzo adecuados para afrontar tales dificultades.</p> <p>Desarrollo de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores.</p> <p>Dedicación de un tiempo diario a la lectura en el aula, como medio para fomentar un adecuado hábito lector en el alumnado.</p> <p>Utilización de la lengua castellana o la lengua cooficial solo como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se prioriza la comprensión y la expresión oral.</p>	<p>Atención a la diversidad del alumnado.</p> <p>Atención individualizada</p> <p>Prevención de las dificultades de aprendizaje.</p> <p>Puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. (LOE, art. 19).</p>

Etapa educativa	Metodología didáctica	Principios pedagógicos
	<p>Las administraciones educativas son las responsables de realizar las recomendaciones de metodología didáctica a los centros de su competencia, ampliando y concretando estos principios metodológicos dentro de los límites establecidos por el MEFP.</p> <p>Los centros docentes, dentro de su autonomía pedagógica, son los que definen los métodos de enseñanza en el aula de acuerdo con los principios pedagógicos descritos. También deciden sobre los materiales curriculares y los recursos didácticos.</p> <p>Cada docente posee libertad para tomar sus propias decisiones metodológicas, que han de ser respetuosas con lo acordado a nivel de centro y con lo establecido por las administraciones educativas correspondientes.</p>	
Educación Secundaria Obligatoria	<p>Se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado</p> <p>Las medidas de atención a la diversidad se orientan a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la ESO no pudiendo, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente</p> <p>La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la educación en valores tienen carácter transversal, de modo que se trabajan en todas las materias.</p>	<p>Los centros elaboran sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración a la diversidad y del acceso de todo alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad para aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.</p> <p>En esta etapa se prestará una especial atención a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. Al fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.</p>

Etapa educativa	Metodología didáctica	Principios pedagógicos
	<p>En algunas de ellas pueden tratarse de modo más específico. Las administraciones educativas formulan una serie de principios metodológicos válidos para todas las materias de la etapa. Respecto a las TIC, son las responsables de proporcionar a los centros docentes toda la infraestructura informática necesaria con el fin de garantizar su incorporación a los procesos educativos.</p> <p>Dentro de su autonomía pedagógica, los centros docentes son los que definen los métodos de enseñanza en el aula, de acuerdo con los principios pedagógicos descritos. También deciden sobre los materiales curriculares y los recursos didácticos.</p> <p>Cada docente posee libertad para tomar sus propias decisiones metodológicas, que han de ser respetuosas con lo acordado a nivel de centro y con lo establecido por las administraciones educativas correspondientes.</p>	<p>Las Administraciones educativas establecerán las condiciones que permiten que, en los primeros cursos de la etapa, los profesores con la debida cualificación impartan más de una materia al mismo grupo de alumnos.</p> <p>Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de cada etapa.</p> <p>Asimismo, corresponde a las administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.</p> <p>En el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, la lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo. Se priorizarán la comprensión y expresión oral.</p> <p>Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquel que presente dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas. (LOE, art.26)</p>
Enseñanza Secundaria Superior General	Las actividades educativas en el Bachillerato han de favorecer la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para	Las actividades educativas en el Bachillerato han de favorecer la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para

Etapa educativa	Metodología didáctica	Principios pedagógicos
	<p>trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados</p> <p>Las administraciones educativas han de promover las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.</p> <p>Respecto a la materia optativa Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las administraciones educativas son las responsables de proporcionar a los centros docentes toda la infraestructura informática necesaria con el fin de garantizar su incorporación a los procesos educativos.</p> <p>Los centros docentes son los que definen los métodos de enseñanza en el aula, de acuerdo con los principios pedagógicos descritos y dentro de su autonomía pedagógica. Además, deciden sobre los materiales curriculares y los recursos didácticos.</p> <p>Cada docente, respetando lo acordado a nivel de centro y con lo establecido por las administraciones educativas correspondientes, posee libertad para tomar sus propias decisiones metodológicas.</p>	<p>trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados.</p> <p>Las administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.</p> <p>En la organización de los estudios de Bachillerato se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo.</p>
Enseñanza Superior Profesional	<p>Ha de integrar los aspectos científicos, tecnológicos y organizativos que en cada caso correspondan, con el fin de que el alumnado adquiera una visión global de los procesos productivos propios de la actividad profesional correspondiente.</p> <p>Las comunidades autónomas, en su competencia para la elaboración de los planes de</p>	No se especifica

Etapa educativa	Metodología didáctica	Principios pedagógicos
	<p>estudio y la definición de los títulos de FP en cada una de las especialidades, determinan las líneas de actuación en el proceso enseñanza-aprendizaje que permiten alcanzar los objetivos de los diferentes módulos que componen el título, en las que se describen las metodología y materiales necesarios para su consecución.</p> <p>Los centros educativos disponen de autonomía pedagógica para concretar y desarrollar el currículo establecido por la correspondiente comunidad autónoma. Mediante la elaboración de proyectos educativos los centros definen la metodología concreta de enseñanza-aprendizaje más adecuada para responder a las características y necesidades de sus alumnos.</p> <p>El Claustro de profesores es el órgano responsable de planificar, coordinar y decidir sobre los aspectos pedagógicos docentes.</p> <p>A nivel de aula, es el docente quien, respetando lo anterior y haciendo uso de la libertad de cátedra, posee autonomía para decidir la metodología, materiales y recursos didácticos que consideren más adecuados para garantizar el desarrollo de su alumnado.</p> <p>En el caso concreto de la FP Básica la organización tiene carácter flexible para adaptarse a las distintas situaciones del alumnado. Además, la metodología de estas enseñanzas tiene carácter globalizador y tiende a la integración de competencias y contenidos entre los distintos módulos profesionales. Además, se adapta a las necesidades del alumnado y</p>	

Etapa educativa	Metodología didáctica	Principios pedagógicos
	a la adquisición progresiva de las competencias del aprendizaje permanente, para facilitar la transición a la vida activa y ciudadana y su continuidad en el sistema educativo.	

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice, 2019 y LOE, 2006

Según Benito (2009), la aplicación de la pedagogía puede ser difícil en el aula, incluso en las condiciones más favorables. Las reformas educativas en España hacen y deshacen itinerarios, ponen y quitan asignaturas, reordenan las enseñanzas y hacen y deshacen listas de contenidos (p. 498).

Además, se establecen los materiales de curriculares y recursos de apoyo para abordar los enfoques de enseñanza y aprendizaje en el aula. La siguiente tabla muestra los recursos recomendados para cada etapa educativa.

Tabla 4.17. Recursos recomendados para cada etapa educativa

Etapa educativa	Materiales curriculares y recursos didácticos	TIC ²¹
Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Libros de texto • Libros de actividades • materiales impresos • Materiales de elaboración propia • Libros de consulta de la biblioteca del centro o del aula • Prensa • Cuentos • Medios informáticos y audiovisuales <p>También cuentan con <i>guías didácticas</i>, que aportan fundamentación didáctica al material curricular que se utiliza, y orientaciones para la secuencia y la adaptación de contenidos.</p>	<p>Espacio procomún educativo. Facilita el acceso al repositorio de Recursos digitales Educativos Abiertos (REA) del MEFP y las comunidades autónomas. Reúne material didáctico catalogado de forma estandarizada a través de metadatos (LOM-ES), coherente con el currículo de enseñanzas no universitarias. El material está preparado para ser utilizado directamente en el aula o bien para ser modificado y adaptado a diferentes contextos o necesidades. Los formatos de descarga de los objetos educativos favorecen la integración en plataformas LMS (Learning Management System o Sistema de Gestión de Aprendizaje).</p>
Primaria	<p>Libros de texto Materiales de enseñanza (sin concretizar) Guías didácticas</p>	<p>Han de ser una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Las administraciones educativas son las responsables de proporcionar a los centros públicos toda la infraestructura informática necesaria con el fin de garantizar su incorporación a los procesos educativos, haciendo hincapié en la necesidad de integrar las TIC en el aula ordinaria a través de cada una de las áreas curriculares (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, de 2013). Espacio procomún educativo.</p>
Educación Secundaria Obligatoria	Ídem	Ídem

²¹ TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

Etapa educativa	Materiales curriculares y recursos didácticos	TIC ²¹
Enseñanza Secundaria Superior General	Ídem	Ídem
Enseñanza Superior Profesional	Ídem	ídem

Fuente: elaboración propia a partir Eurydice, 2019

Además, los enfoques de enseñanza y aprendizaje han querido también incorporar la dimensión europea, global e intercultural con la inclusión de referencias a la adquisición de competencias. Como dice Tiana (2011):

«la inclusión de dichas competencias tiene varias finalidades. Por una parte, integrar los aprendizajes formales, realizados a través de las diversas áreas y materias, con los no formales e informales. Por otra, debe permitir a los alumnos poner en relación e integrar unos conocimientos con otros y ponerlos en acción de forma conjunta cuando resulte necesario, en distintos contextos y situaciones, Asimismo, debe permitir orientar la enseñanza, el identificar los contenidos y criterios de evaluación de carácter imprescindible» (p. 68).

La siguiente tabla muestra la incorporación de la dimensión europea, global e intercultural en los enfoques de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 4.18. Dimensión europea, global e intercultural en los enfoques de enseñanza y aprendizaje por etapa educativa

Etapa educativa	Enfoques
Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera • Tratamiento educativo de las diferencias étnicas y culturales • Atención a la diversidad en el aula (bien sea por razón de sexo, origen social o cultural)
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia cívica y social • Importancia del conocimiento de la organización, las funciones y los mecanismos de participación ciudadana de las instituciones europeas • Construcción de una identidad común europea • Fomento de actitudes solidarias, participativas, y democráticas • Lengua extranjera
Educación Secundaria Obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia social y cívica • Geografía física y el contexto político y económico de Europa • El papel de los organismos internacionales y principios que subyacen en el funcionamiento de la unión europea • Las relaciones interpersonales basadas en la libertad y la responsabilidad, rechazando la violencia y asumiendo el respeto a la dignidad de toda persona • Las actitudes de tolerancia, solidaridad, compromiso y respeto a la pluralidad cultural, política, religiosa o de cualquier otra naturaleza • Lengua extranjera
Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> • Papel de España en el contexto europeo y mundial • Corrientes, autores y obras destacadas en el contexto europeo y global • Lengua extranjera
Formación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar estudios de mercado internacional • Analizar los canales de distribución en mercados de exportación • Organizar la actividad internacional de las empresas • Interpretar la normativa de contratación internacional que regula las operaciones de compraventa • Estudio de la estructura económica internacional, el comercio internacional español, la Unión Europea y terceros países, los organismos internacionales y regionales, las empresas multinacionales, la financiación internacional, el mercado de divisas y la gestión internacional de créditos

Fuente: elaboración propia a partir Eurydice, 2019

Para fomentar esta dimensión europea, global e intercultural, se han desarrollado acuerdos y redes de colaboración. Entre estos destaca el Programa Erasmus+, que promueve la movilidad y la cooperación entre centros educativos, las Asociaciones Estratégicas, los Proyectos para el Desarrollo de Capacidades y las Alianzas para las Competencias Sectoriales. También debemos mencionar el Proyecto de eTwinning, que ofrece una plataforma a los centros escolares de los países europeos participantes, para comunicarse, colaborar, desarrollar proyectos, compartir o lo que es lo mismo, sentirse y formar parte de la comunidad educativa más atractiva de Europa formada por 745 963 profesores, 202 159 centros escolares y 98 537 proyectos (eTwinning, 2019).

Así, Palomero (2006) indica que es necesario promover también a nivel institucional, una cultura pedagógica que favorezca el pluralismo cultural, el aprendizaje cooperativo, y que facilite la adquisición de un mínimo de competencias pedagógicas.. En este sentido, cabe destacar que la formación intercultural debe estar dirigida a prevenir la xenofobia y el racismo; a tomar conciencia de las dificultades que tienen los inmigrantes en nuestra sociedad; a fomentar la convivencia, el respeto y la tolerancia ante distintas formas de entender la vida y el mundo; a conocer las ventajas de una sociedad intercultural; y a resaltar la riqueza que encierra la diversidad de lenguas y culturas» (p. 214).

4.2.2. El marco regulatorio

El marco regulatorio del sistema educativo español es muy amplio y en el conviven la legislación de carácter estatal con la autonómica.

La siguiente tabla resume el código general de leyes educativas.

Tabla 4.19. Código General de Leyes Educativas

Leyes educativas	
Leyes Orgánicas	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación Ley Orgánica 8/2013, de diciembre, para la mejora de la calidad educativa Ley Orgánica 6/ 2001, de 21 de diciembre, de Universidades Ley Orgánica 5/2002/ de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
Leyes	Ley 12/1987, de 2 de julio, sobre establecimiento de la gratuidad de los estudios e Bachillerato, Formación Profesional Artes Aplicadas y Oficios Artísticos en los Centros públicos y la autonomía de gestión económica de los Centros docentes públicos no universitarios Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz Ley 4/2019, de 7 de marzo, de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria
<i>LEYES EN TRANSFERENCIA DE COMPETENCIAS A LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS</i>	
País Vasco	Ley 29/1983, de 25 de noviembre, de creación del Instituto de Alfabetización y Reeskaldunización de Adultos y de Regulación de los Euskaltegis
Cataluña	Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación Ley 35/2010, de 1 de octubre, del occitano, aranés en Arán
Galicia	Ley 9/1992, de 24 de julio, de educación y promoción de adultos Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa
Andalucía	Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía
Principado de Asturias	Ley 3/2013, de 28 de junio, de medidas de autoridad del profesorado
Cantabria	Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación en Cantabria Ley 4/2010, de 6 de julio, de educación en el tiempo libre
La Rioja	Ley 2/2011, de 1 de marzo, de autoridad del profesor y de la convivencia en los centros educativos de la comunidad autónoma de La Rioja
Región de Murcia	Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia
Comunidad Valenciana	Ley 1/1995, de 20 de enero, de formación de las personas adultas Ley 15/2010, de 3 de diciembre, de Autoridad del Profesorado Ley 5/2018, de 21 de febrero, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano
Aragón	Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha Ley 3/2007, de 8 de marzo, de Participación Social en la Educación en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha Ley 3/2012, de 10 de mayo, de autoridad del profesorado
Castilla-La Mancha	Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha

Leyes educativas	
	Ley 3/2007, de 8 de marzo, de Participación Social en la Educación en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha Ley 3/2012, de 10 de mayo, de autoridad el profesorado
Canarias	Ley 13/2003, de 4 de abril, de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas de Canarias Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria
Navarra	Ley Foral 19/2002, de 21 de junio, reguladora de la educación de personas adultas Ley Foral 11/1998, de 3 de julio, por la que se regula la financiación pública de los centros de iniciativa escolar que imparten las enseñanzas de bachillerato, ciclos formativos de grado medio y programas de garantía social
Extremadura	Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación en Extremadura
Islas Baleares	Ley 4/2006, de 30 de marzo, de educación y formación permanentes de personas adultas de las Illes Balears
Madrid	Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor
Castilla y León	Ley 3/2002, de 9 de abril, de Educación de Personas Adultas de Castilla y León Ley 3/2014, de 16 de abril, de autoridad del profesorado

Fuente: elaboración propia a partir de López, 2019

En materia curricular, el MEFP establece el currículo básico para cada etapa educativa a través de los siguientes reales decretos:

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

4.2.3. Los programas

El sistema educativo español ofrece cuatro etapas educativas que cubren todo el espectro del sistema educativo, desde la educación infantil hasta el acceso a la universidad.

a) *La educación infantil*

La educación infantil está destinada a niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años. Se ordena en dos ciclos: el primero desde el nacimiento hasta los tres años y el segundo, desde los tres hasta los seis años. El segundo ciclo es de carácter gratuito, pero no obligatorio.

La finalidad de la educación infantil es:

1. «La finalidad de la Educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.
2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal». (RD 1630/2006, art. 2)

Los objetivos marcados para la etapa de la educación infantil son:

1. «Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
2. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
3. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
4. Desarrollar sus capacidades afectivas.
5. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
6. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión». (RD 1630/2006, art. 3)

Las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación son:

1. «Conocimiento de si mismo y autonomía personal.
2. Conocimiento del entorno
3. Lenguajes: Comunicación y representación

Estas áreas deben entenderse como ámbitos de actuación, como espacios de aprendizajes de todo orden: De actitudes, procedimientos y conceptos, que contribuirán al desarrollo de niñas y niños y propiciarán su aproximación a la

interpretación del mundo, otorgándole significado y facilitando su participación activa en él». (RD 1630/2006, art. 7)

Según señala Eurydice (2019), los aspectos prioritarios de la política educativa española referidos a la Educación Infantil se centran en la mejora de la calidad y el acceso a la educación durante los primeros años de vida.

b) La educación primaria

La educación primaria se organiza en seis cursos, normalmente para niños y niñas entre los 5 y los doce años. Es gratuita y de carácter obligatorio.

La finalidad de la educación primaria es:

«Facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo». (RD 126/2014, art.6).

Los objetivos marcados para la etapa de la educación primaria son:

1. «Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
2. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
3. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
4. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

5. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la comunidad autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
6. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
7. Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
8. Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
9. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
10. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales. k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social. l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
11. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
12. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico». (RD 126/2014, art. 6).

Las enseñanzas mínimas de la educación primaria se organizan en materias troncales (se cursan en cada uno de los cursos), específicas (se cursan en cada uno de los cursos) y de libre configuración autonómica (se cursan en función de la regulación de cada comunidad autónoma). La siguiente tabla especifica las diferentes asignaturas que se ofrecen.

Tabla 4.20. Materias ofrecidas en Educación Primaria

Troncales	Específicas	De libre configuración autonómica
Ciencias de la Naturaleza	Educación Física	Lengua Cooficial y Literatura
Ciencias Sociales	Religión o Valores Sociales y Cívicos	Áreas del bloque de asignaturas específicas no cursadas o áreas a determinar.
Lengua Castellana y Literatura	Una asignatura a elegir entre: <ul style="list-style-type: none"> • Educación artística • Segunda Lengua Extranjera • Religión • Valores Sociales y Cívicos 	
Matemáticas		
Primera Lengua Extranjera		

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice, 2019

La LOMCE permite, además, que una parte de las asignaturas del currículo se imparta en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo.

Según señala Eurydice, los aspectos prioritarios de la política educativa son:

- «La consolidación de las competencias clave y mejora del rendimiento del alumnado al final de la educación obligatoria
- El aumento de la autonomía de los centros educativos
- La racionalización de la oferta educativa, simplificando el desarrollo curricular para garantizar un sólido conocimiento de los contenidos, una visión interdisciplinar de los mismos y una mayor autonomía de la función docente
- Las evaluaciones individualizadas de los alumnos
- La atención personalizada al alumnado, tomando las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas atendiendo a los resultados de la evaluación
- El desarrollo de planes de refuerzo y apoyo para promover el éxito educativo
- La profundización de conocimientos para el alumnado con mayor capacidad y motivación para aprender
- El fomento del plurilingüismo. Se apuesta por el dominio de una segunda, e incluso, una tercera lengua extranjera
- La integración de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje
- La cooperación entre las administraciones educativas». (Eurydice, 2019).

En la agenda de la política educativa y como aspecto prioritario, está la adquisición de las competencias clave por parte de los alumnos. A este respecto, Piñana (2019) destaca que la implementación del enfoque competencial mixto establecido por la LOMCE resulta complejo por la baja presencia de competencias transversales, la rigidez del currículo para compatibilizar las asignaturas y las competencias clave, la falta de concreción de propuestas reales de implementación en las aulas y la falta de formación del profesorado que facilite la comprensión del modelo propuesto.

c) La educación secundaria obligatoria

La educación secundaria se organiza en dos ciclos, el primero consta de tres años entre los 12 y los 15 años de edad, denominada Educación Secundaria Inferior General y el segundo de un año, entre los 15 y los 16 años, que se considera el primer curso de la Educación Secundaria Superior General. Es gratuita y de carácter obligatorio.

La finalidad de la educación secundaria es:

«La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos» (RD 1105/2014, art.10.1).

Los objetivos marcados para la etapa de la ESO son:

1. «Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
2. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
3. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o

- social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
4. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
 5. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
 6. Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
 7. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
 8. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
 9. Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
 10. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
 11. Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
 12. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación (RD 1105/2014, art.11).

Las enseñanzas mínimas de la ESO se organizan en dos ciclos y por materias troncales específicas (se cursan en cada uno de los cursos) y de libre configuración autonómica (se cursan en función de la regulación de cada comunidad autónoma). La siguiente tabla especifica las diferentes asignaturas que se ofrecen.

Tabla 4.21. Materias ofrecidas en el primer ciclo de la ESO (1.º, 2.º y 3.º)

Troncales	Específicas	De libre configuración autonómica
1.º y 2.º curso Biología y Geología (1.º) Física y Química (2.º) Geografía e Historia (1.º y 2.º) Lengua castellana y Literatura (1.º y 2.º curso) Primera Lengua extranjera (1.º y 2.º curso)	Educación Física	Lengua Cooficial y Literatura
3.º curso Biología y Geología Física y Química Geografía e Historia Lengua Castellana y Literatura Matemáticas a elegir entre: <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas	Religión o Valores Sociales y Cívicos	Áreas del bloque de asignaturas específicas no cursadas o áreas a determinar.
	Una asignatura a elegir entre: <ul style="list-style-type: none"> • Cultura Clásica • Educación Plástica, Visual y Audiovisual • Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial • Música • Segunda Lengua Extranjera • Tecnología • Religión y Valores Éticos 	

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice, 2019

Tabla 4.22. Materias ofrecidas en el segundo ciclo de la ESO (4.º). Orientación académica

Troncales	Específicas	De libre configuración autonómica
Obligatorias Geografía e Historia Lengua Castellana y Literatura Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas Primera Lengua Extranjera	Educación Física	Lengua Cooficial y Literatura
Al menos dos Biología y Geología Economía Física y Química Latín	Religión o Valores Sociales y Cívicos	Áreas del bloque de asignaturas específicas no cursadas o áreas a determinar.
	Una asignatura a elegir entre: <ul style="list-style-type: none"> • Artes Escénicas y Danza • Cultura Científica • Cultura Clásica • Educación Plástica, Visual y Audiovisual • Filosofía • Música • Segunda Lengua Extranjera • Tecnologías de la Información y la Comunicación • Religión y Valores Éticos 	

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice, 2019

Tabla 4.23. Materias ofrecidas en el segundo ciclo de la ESO (4.º). Iniciación a la Formación Profesional

Troncales	Específicas	De libre configuración autonómica
Obligatorias Geografía e Historia Lengua Castellana y Literatura Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas Primera Lengua Extranjera	Educación Física	Lengua Cooficial y Literatura
Al menos dos Ciencias aplicadas a la Actividad Profesional Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial Tecnología	Religión o Valores Sociales y Cívicos	Áreas del bloque de asignaturas específicas no cursadas o áreas a determinar.
Una asignatura a elegir entre: <ul style="list-style-type: none"> • Artes Escénicas y Danza • Cultura Científica • Cultura Clásica • Educación Plástica, Visual y Audiovisual • Filosofía • Música • Segunda Lengua Extranjera • Tecnologías de la Información y la Comunicación • Religión y Valores Éticos 		

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice, 2019

Según señala Eurydice, los aspectos prioritarios de la política educativa son:

- «La elaboración de una estrategia nacional general de educación y objetivos clave
- Desarrollar una propuesta de modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), que incluye los siguientes objetivos:
 1. apuesta por la educación de 0 a 3 años,
 2. prevención de la violencia de género desde la escuela,
 3. fomento de la equidad e inclusión educativa,
 4. una FP más flexible,

5. cambios en la ordenación de las enseñanzas,
 6. modificaciones en la enseñanza de la religión,
 7. evaluaciones de diagnóstico,
 8. participación de la comunidad educativa,
 9. prioridad a la coeducación en los centros,
 10. regulación de las competencias territoriales,
 11. atención a la escuela rural e insular,
 12. incremento del gasto público en educación,
 13. apuesta por la competencia digital,
 14. actualización de los currículos,
 15. e impulso de las vocaciones científicas y tecnológicas en las alumnas.
- La mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria
 - El impulso de la estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social (2019-2023)
 - La elaboración de un protocolo para el fomento de los valores de libertad, paz y democracia en prevención del terrorismo y en memoria de las víctimas
 - Impulsar una nueva formación profesional
 - Proponer una reforma de la profesión docente
 - La modificación del reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades a los cuerpos docentes
 - La reforma del sistema de becas y ayudas al estudio» (Eurydice, 2019).

d) Enseñanza Secundaria Superior

La educación secundaria superior puede cursarse por dos vías cuya duración son dos años para alumnos entre 16 y 18 a los de edad. Una denominada Bachillerato, considerada como enseñanza superior general, y la otra denominada Formación Profesional de Grado Medio, considerada como enseñanza superior profesional.

La finalidad del Bachillerato es:

«El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará al alumnado para acceder a la educación superior» (RD 1105/2014, art. 24).

Los objetivos de la etapa de bachillerato son:

«El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

1. Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa. b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
2. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.
3. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
4. Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.
5. Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
6. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
7. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
8. Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
9. Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
10. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
11. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
12. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
13. Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial» (RD 1105/2014, art. 24).

La organización del Bachillerato se organiza para ofrecer a los alumnos una especialización según sus intereses de educación superior. Las modalidades de bachillerato son: Ciencias, Humanidades y Artes.

La siguiente tabla explica la organización del primer curso de Bachillerato.

Tabla 4.24. Materias ofrecidas en el primer curso de Bachillerato

Troncales	Específicas	De libre configuración autonómica
Modalidad de Ciencias Filosofía Lengua Castellana y Literatura I Matemáticas I Primera Lengua Extranjera I A elegir, al menos, dos entre: <ul style="list-style-type: none"> • Biología y Geología • Dibujo Técnico I • Física y Química 	Educación Física	Lengua Cooficial y Literatura
Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales Filosofía Lengua Castellana y Literatura I Primera Lengua Extranjera I Latín I (itinerario de Humanidades) Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I (itinerario de Ciencias Sociales) A elegir, al menos, dos entre: <ul style="list-style-type: none"> • Economía • Griego I • Historia del Mundo Contemporáneo • Literatura Universal 	A elegir, al menos, dos y como máximo tres entre: <ul style="list-style-type: none"> • Análisis Musical I • Anatomía Aplicada • Cultura Científica • Dibujo Artístico I • Dibujo Técnico I (si no se ha escogido de entre las troncales) • Lengua y Práctica Musical • Religión • Segunda Lengua Extranjera I • Tecnología Industrial I • Tecnologías de la Información y de la Comunicación I • Volumen • Cualquier materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna 	Asignaturas específicas no cursadas o materias por determinar.
Modalidad de Artes Filosofía Fundamentos del Arte I Lengua Castellana y Literatura I Primera Lengua Extranjera I A elegir, al menos, dos entre: <ul style="list-style-type: none"> • Cultura Audiovisual I • Historia del Mundo Contemporáneo • Literatura Universal 		Materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice, 2019

La siguiente tabla explica la organización del segundo curso de Bachillerato

Tabla 4.25. Materias ofrecidas en el segundo curso de Bachillerato

Troncales	Específicas	De libre configuración autonómica
<p>Modalidad de Ciencias</p> <p>Historia de España</p> <p>Lengua Castellana y Literatura II</p> <p>Matemáticas II</p> <p>Primera Lengua Extranjera II</p> <p>A elegir, al menos, dos entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biología • Dibujo Técnico II • Física • Geología • Química 	<p>Educación Física</p>	<p>Lengua Cooficial y Literatura</p> <p>Educación Física</p>
<p>Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales</p> <p>Historia de España</p> <p>Lengua Castellana y Literatura II</p> <p>Primera Lengua Extranjera II</p> <p>Latín II (itinerario de Humanidades)</p> <p>Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II (itinerario de Ciencias Sociales)</p> <p>A elegir, al menos, dos entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Economía de la Empresa • Geografía • Griego II • Historia del Arte • Historia de la Filosofía 	<p>A elegir, al menos, dos y como máximo tres entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis Musical II • Ciencias de la Tierra y del Medioambiente • Dibujo Artístico II • Dibujo Técnico II (si no se ha escogido de entre las troncales) • Fundamentos de Administración y Gestión • Historia de la Filosofía si no se ha escogido de entre las troncales) • Historia de la Música y la Danza • Imagen y Sonido • Psicología • Religión • Segunda Lengua Extranjera II • Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica • Tecnología Industrial II 	<p>Asignaturas específicas no cursadas o materias por determinar.</p>

Troncales	Específicas	De libre configuración autónoma
	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías de la Información y la Comunicación II • Cualquier materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna 	
<p>Modalidad de Artes</p> <p>Historia de España</p> <p>Fundamentos del Arte II</p> <p>Lengua Castellana y Literatura II</p> <p>Primera Lengua Extranjera II</p> <p>A elegir, al menos, dos entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultura Audiovisual II • Artes Escénicas • Diseño 		<p>Materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice, 2019

La finalidad de la Formación Profesional se establece con carácter general para todas las enseñanzas de Formación Profesional. Así:

«Finalidad de la formación profesional del sistema educativo. La formación profesional del sistema educativo persigue las siguientes finalidades:

- a) Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
- b) Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.
- c) Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida» (RD 1147/2011, art. 2).

Los objetivos de las enseñanzas de FP son:

1. «Las enseñanzas de formación profesional tienen por objeto conseguir que el alumnado adquiera las competencias profesionales, personales y sociales, necesarias para:

- a) Ejercer la actividad profesional definida en la competencia general del programa formativo.
 - b) Comprender la organización y características del sector productivo correspondiente, los mecanismos de inserción profesional, su legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
 - c) Consolidar hábitos de disciplina, trabajo individual y en equipo, así como capacidades de autoaprendizaje y capacidad crítica.
 - d) Establecer relaciones interpersonales y sociales, en la actividad profesional y personal, basadas en la resolución pacífica de los conflictos, el respeto a los demás y el rechazo a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los comportamientos sexistas.
 - e) Prevenir los riesgos laborales y medioambientales y adoptar medidas para trabajar en condiciones de seguridad y salud.
 - f) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
 - g) Potenciar la creatividad, la innovación y la iniciativa emprendedora. h) Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, así como las lenguas extranjeras necesarias en su actividad profesional.
 - h) Comunicarse de forma efectiva en el desarrollo de la actividad profesional y personal.
 - i) Gestionar su carrera profesional, analizando los itinerarios formativos más adecuados para mejorar su empleabilidad.
2. La formación profesional también fomentará la igualdad efectiva de oportunidades para todos, con especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.
 3. Estas enseñanzas prestarán una atención adecuada, en condiciones de accesibilidad universal y con los recursos de apoyo necesarios, en cada caso, a las personas con discapacidad. 4. Asimismo, la formación profesional posibilitará el aprendizaje a lo largo de la vida, favoreciendo la incorporación de las personas a las distintas ofertas formativas y la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades» (RD 1147/2011, art. 3).

Los contenidos a estudiar de los ciclos de grado medio se organizan en módulos profesionales, que pueden ser de tres tipos:

- Módulos profesionales propios de cada ciclo formativo.
- Módulo profesional de formación en centros de trabajo.

- Uno o varios módulos profesionales relacionados con la orientación y relaciones laborales, y el desarrollo del espíritu emprendedor.

La siguiente tabla muestra la organización de los distintos tipos de módulos

Tabla 4.26. Organización de los módulos de grado medio

Módulos profesionales propios de cada ciclo formativo	Módulo de formación en centros de trabajo (FCT)	Módulos profesionales relacionados con la orientación y relaciones laborales, y el desarrollo del espíritu emprendedor
<p>Constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de las competencias profesionales, que han de incluir las definidas en las unidades de competencia y las competencias sociales y personales que se pretenden alcanzar</p> <p>Estarán adecuados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales o no, según su naturaleza</p> <p>Incorporan áreas prioritarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías de la Información y la Comunicación • Idiomas de los países de la UE • Trabajo en equipo • Prevención de Riesgos Laborales • Desarrollo y profundización de las Competencias Básicas de la UE 	<p>No tiene carácter laboral</p> <p>Pueden quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral relacionada con los estudios profesionales respectivos</p> <p>La normativa de cada título de FP determina los módulos profesionales que deben haberse superado</p> <p>Actualmente el periodo de la FCT tiene un peso del 20 %</p>	<p>Formación dirigida a conocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las oportunidades de empleo • La creación y gestión de empresas y el autoempleo • La organización del trabajo y las relaciones en la empresa • La legislación laboral básica, la relativa a la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad • Los derechos y deberes que se derivan en las relaciones laborales
<p>Materias voluntarias</p> <p>Comunicación en Lengua Castellana</p> <p>Comunicación en Lengua Extranjera</p> <p>Matemáticas Aplicadas</p> <p>Comunicación en Lengua Cooficial, en su caso</p> <p>Cualquier materia relacionada con el ciclo de FP de grado superior al que el alumnado quiera acceder</p>		

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice, 2019

4.2.4. El perfil del alumno

La legislación española en materia educativa no define un perfil del alumno que quiere desarrollar, pero va mencionando los diversos atributos que quiere reflejar en los alumnos en el preámbulo de la LOMCE. Así, en un análisis interpretativo de la legislación vigente, partiendo sobre todo de los preámbulos y de lo que se establece como finalidades para cada etapa, podemos inferir un perfil de alumnos definido por:

- Ser autónomo.
- Ser crítico con pensamiento propio.
- Ser emprendedores.
- Ser capaces de desarrollar sus talentos innatos.
- Ser capaces de adquirir las competencias clave de la UE.
- Ser capaces de competir con éxito en el panorama internacional.
- Afrontar con éxito los desafíos del futuro.
- Ser capaces de llegar a su máximo potencial.
- Desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (para hacer efectivo el mandato del art. 27.2 de la Constitución española).

4.3. LA EVALUACIÓN

Dada la importancia del proceso evaluativo en la conceptualización y el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, se ha optado por abordar este aspecto del sistema educativo en un epígrafe con entidad propia. Esta opción se justifica también dado que la evaluación condiciona, casi de manera determinante, las metodologías usadas en el aula; y recordemos que esta cuestión de metodologías, con respecto a la adquisición de la competencia global, cobra un protagonismo especial en esta tesis.

4.3.1. Principios de evaluación

Las leyes vigentes en materia educativa no despliegan unos principios de evaluación aplicables a todo el sistema educativo preuniversitario, pero los principios subyacentes podrían resumirse como:

- Evaluación global, continua y formativa
- Basada en criterios de valoración por área/asignatura y en estándares de aprendizaje evaluables.

4.3.2. La evaluación de cada uno de los programas

a) *Educación Infantil*

«La evaluación del segundo ciclo de Educación Infantil será global, continua y formativa. Se caracteriza por:

1. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.
2. La evaluación en este ciclo debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas.
3. Los maestros que impartan el segundo ciclo de la Educación infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa» (RD 126/2014, art. 7).

b) *Educación primaria*

«Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las asignaturas de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Se caracteriza por:

1. «La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones, incluida la evaluación de tercer curso y la evaluación final de etapa, se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones docentes.
2. En aquellas comunidades autónomas que posean, junto al castellano, otra lengua oficial de acuerdo con sus Estatutos, los alumnos y alumnas podrán estar exentos de realizar la evaluación del área Lengua Cooficial y Literatura según la normativa autonómica correspondiente.

3. Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.
4. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria se realizará una evaluación final individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en Comunicación lingüística, de la Competencia matemática y de las Competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa. Dicha evaluación se realizará de acuerdo con las características generales de las pruebas que establezca el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas. Para la evaluación se utilizarán como referentes los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables» (RD 126/2014, art. 12).

c) Educación Secundaria Obligatoria

«Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las materias de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Se caracteriza por:

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora.
2. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas tendrá un carácter formativo y será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado deberá ser integradora, debiendo tenerse en cuenta desde todas y cada una de las asignaturas la consecución de los objetivos establecidos para la etapa y del desarrollo de las competencias correspondiente. El carácter integrador de la evaluación no impedirá que el profesorado realice de manera diferenciada la evaluación de cada asignatura teniendo en cuenta los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de cada una de ellas.
3. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones, incluida la evaluación final de etapa, se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.
4. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones didácticas.

5. Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos a una evaluación objetiva y a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad, para lo que establecerán los oportunos procedimientos.
6. En aquellas comunidades autónomas que posean, junto al castellano, otra lengua oficial de acuerdo con sus Estatutos, los alumnos y alumnas podrán estar exentos de realizar la evaluación de la materia Lengua Cooficial y Literatura según la normativa autonómica correspondiente» (RD 1105/2014, art. 20).

d) Bachillerato

«Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las materias de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Se caracteriza por:

1. «La evaluación del aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias, tendrá un carácter formativo y será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje.
2. En aquellas comunidades autónomas que posean, junto al castellano, otra lengua oficial de acuerdo con sus Estatutos, los alumnos y alumnas podrán estar exentos de realizar la evaluación de la materia Lengua Cooficial y Literatura según la normativa autonómica correspondiente.
3. El profesorado de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno o alumna ha logrado los objetivos y ha alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes. El equipo docente, constituido en cada caso por los profesores y profesoras del estudiante, coordinado por el tutor o tutora, valorará su evolución en el conjunto de las materias y su madurez académica en relación con los objetivos del Bachillerato y las competencias correspondientes». (RD 1105/2014, art. 30).

Además, el marco legal, prevé una evaluación al final de la etapa de Bachillerato.

«Los alumnos y alumnas realizarán una evaluación individualizada al finalizar Bachillerato, en la que se comprobará el logro de los objetivos de esta etapa y el grado de adquisición de las competencias» (RD 1105/2014, art. 31)

e) Formación Profesional

«La evaluación del aprendizaje del alumnado de las enseñanzas de formación profesional se realizará por módulos profesionales. Se caracteriza por:

1. La evaluación se realizará tomando como referencia los objetivos, expresados en resultados de aprendizaje, y los criterios de evaluación de cada uno de los módulos profesionales, así como los objetivos generales del ciclo formativo o curso de especialización.
2. El tutor de la empresa designado por el correspondiente centro de trabajo para el periodo de estancia del alumno, colaborará con el tutor del centro educativo para la evaluación del módulo de formación en centros de trabajo» (RD 1147/2011, art. 51).

Según Monarca y Rappaport (2013) en los continuos procesos de cambio educativo, la evaluación es el componente que se tiene menos claro. En este sentido, con respecto a la evaluación, los profesores se encuentran entre los viejos conceptos que ya tienen incorporados y una nueva terminología sobre la cual no tienen fundamentación conceptual. Por otra parte, aquí se evidencia una especie de dualismo que se aprecia en los relatos entre competencias y contenidos. Este dualismo se traslada al hecho de que se pueden evaluar de dos maneras diferentes: por contenidos o por competencias. Desde este punto de vista, si de opción se trata, la evaluación sigue estando enfocada en los contenidos curriculares. Eso sí, cuando se dice esto, principalmente se hace referencia a una evaluación centrada en conceptos, en su repetición o explicación (p. 71).

4.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Determinante resulta también en esta tesis, abordar de manera específica la cuestión del profesorado, ya que constituye uno de los grupos muestrales. Del conocimiento de cómo es su formación podremos inferir elementos interpretativos para comprender la diferencia en los resultados entre profesores LOMCE-IB.

La formación del profesorado viene regulada por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 en su Capítulo III, artículos del 100 al 103. Así para la formación inicial establece:

1. «La Formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema

educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.
3. Corresponde a las autoridades educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a que se refiere el apartado anterior.
4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas de la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica». (LOE, art. 100).

Con respecto al profesorado no universitario, a partir de la enseñanza Secundaria Obligatoria, la formación inicial del profesorado requiere de dos titulaciones: Por un lado, un título universitario oficial de Grado y un Máster de Formación del Profesorado. Según Garrido (2015), a pesar de existir una normativa legal a nivel nacional que precisa las competencias que deben adquirir los alumnos con la realización del Máster de Secundaria, las universidades concretan esta normativa. Además, en España no existen unos mecanismos de evaluación de los planes de estudios que certifiquen suficientemente que las competencias definidas a nivel estatal sean adquiridas por los docentes (p. 223).

En cuanto a la formación permanente del profesorado, la ley destaca que:

- Deberá adecuarse a la evolución del conocimiento y las didácticas.
- Promoverá el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Avanzará en el uso en el aula de las lenguas extranjeras.
- Promoverá la movilidad internacional.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (en adelante, INTEF) dependiente del MEFP, establece anualmente las líneas prioritarias de formación permanente del profesorado.

En cuanto a la formación del profesorado, existen planes formativos a lo largo de toda la vida docente, bien a través del ejercicio docente en la función pública o en

el ámbito privado, Pero como propone Manso (2012), se debería plantear el desarrollo de un sistema de políticas destinado a la definición de la carrera profesional docente (p. 447).

Capítulo 5

El sistema educativo Bachillerato Internacional



Aspectos claves



#1

Desarrollo estable



#2

Regulación privada



#3

Concepción desde la supranacionalidad



#4

Nacido en el contexto global

Conclusiones



El sistema educativo IB, privado y de carácter supranacional, está concebido desde su origen, con un fuerte carácter internacionalista y una contextualización global. La terminología utilizada tanto en su normativa regulatoria, en sus guías curriculares como en sus principios de evaluación está asociada a la Competencia global y por tanto genera una influencia patente en la adquisición real de la misma desplegada en el aula por sus profesores; que han sido formados para ello por el propio sistema.

CAPÍTULO 5.

EL BACHILLERATO INTERNACIONAL (IB)

En el esqueleto estructural de la tesis este capítulo cobra sentido por cuanto responde al objetivo 3 de la misma, que se encuentra bajo en estudio I (histórico-documental). En él seguiremos el mismo esquema expositivo que en el anterior, referido al sistema educativo español.

Como ya se avanzó en el capítulo 1, a finales de septiembre de 1967, el consejo del ISES decidió cambiar el nombre a la Oficina del Bachillerato Internacional. Los orígenes de la que hoy en día se conoce como IBO, están marcados por la necesidad de crear un centro examinador, donde alumnos que cursaran estudios en los denominados ‘colegios internacionales’, pudieran obtener un certificado de acceso a distintas universidades. Más tarde como vimos anteriormente, la organización se estableció como una fundación que ofrece un sistema educativo preuniversitario completo y que pasamos ahora en este capítulo a desgranar.

5.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA

La IBO se considera como la primera iniciativa de creación de un sistema educativo supranacional. Nacido como sistema apolítico, aconfesional, el IB lidera desde 1968, un movimiento de educación internacional inspirado por un espíritu de esperanza y nacido en una época de inestabilidad y conflicto. Su historia entra en este año 2020 en su 52.º año de actividad y ha logrado expandirse en más de 150 países.

5.1.1. Los orígenes

El IB fue creado, en sus inicios, con la misión de administrar los exámenes que darían acceso al sistema universitario en diferentes países (IB, 1968, p. 3). Para ello, se creó una oficina para gestionar dichos exámenes formada por seis miembros, siendo nombrado Alec. Peterson, director del Departamento de Estudios de Educación de la Universidad de Oxford, director general. Las principales actividades de la primera oficina del IB consistían en: «reuniones continuas con profesores y examinadores, presentaciones del IB a

universidades, gobiernos y asociaciones de administración de exámenes y a colegios en distintos países» (Hill, 2010, p. 73). Este trabajo implicaba, entre otros, el desarrollado de aspectos regulatorios para la administración de los exámenes, guías curriculares de asignaturas para profesores, elaboración de exámenes, informes sobre exámenes y documentación publicitaria para los colegios participantes.

El IB se registró como fundación en suiza en 1968, con un consejo de la fundación formado por 20 miembros, «de los que siete procedían de la universidad, seis eran funcionarios públicos en materia de educación, cuatro directores de colegios y tres profesionales ajenos a la educación. John Goormaghtigh fue nombrado presidente del primer consejo de la fundación» (Hill, 2010, p. 73).

Tabla 5.1. Miembros del primer consejo de la Fundación IB

Nombre	Afiliación
Dr. Nils Andren	Profesor, Universidad de Estocolmo, Suecia
D. Louis Armand	De L'Academie Française, Francia
Prof. Helmut Becker	Director del Instituto Max Planck für Erziehung, Alemania
Rector Jean Capelle	Exdirector de Pedagogía del Ministerio de Educación, Francia
D. Desmond F.P. Cole	Director del United Nations International School, EEUU
D. J.D. Cole-Baker	Asociación de Colegios Internacionales, Suiza
Prof. Eugène Egger	Director del Centro de Información para la Educación, Suiza
D. Mohammed El Fasi	Ministro de Educación, Rector de Universidades, Marruecos
Dr. Heinz Fisher-Wollpert	Director de Goethe Gymnasium, Alemania
D. John Goormaghtigh	Director del Centro Europeo, Fundación Carnegie, Suiza
Lord Hankey	Exrepresentante permanente del Reino Unido en la OCDE, Reino Unido
Dr. Harlan P. Hanson	Director del Programa de Advanced Placement, College Entrance Examination Board, EEUU
Dña. Edmée Hatinguais	Inspectora General, Exdirectora del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, Francia
D. Senteza Kanjubi	Director del Instituto de Educación, Makerere University College, Uganda
D. Tanyi Mbuagbaw	Director del Instituto Pedagógico de Yaoundé, Camerún
Prof. Georges Panchaud	Profesor de Educación, Universidad de Lausanne, Suiza
D. Alexander (Alec) Peterson	Director del Departamento de Estudios de Educación, Universidad de Oxford, Reino Unido
D. Charles Sa'd	Director del National College de Choueifat, Líbano
D. Jean Siotis	Profesor del Centro de Posgrado de Estudios Internacionales de la Universidad de Ginebra, Suiza
Dña. Maria Zukowa	Inspectora General, Ministra de Educación, Polonia

Fuente: IB, 1968, pp. 10-12

Según Hill (2010) los primeros fondos de la Fundación IB procedieron de la Fundación Twenty Century, la Fundación Ford y la UNESCO.

En 1968, tuvieron lugar los primeros exámenes pilotos del IB. «Los alumnos pudieron examinarse de Lengua A (su lengua materna, disponible en aquellos momentos en inglés, alemán, español, danés y noruego), Lengua B (lengua extranjera, disponible en aquellos momentos en inglés, francés, alemán y español), biología, química, economía, latín, matemáticas, filosofía y física»

(Hill, 2010, p. 87). Como desgrana la tabla 5.2, 349 alumnos participaron en los exámenes pilotos de 1968.

Tabla 5.2. Colegios y candidatos que participaron en los exámenes pilotos del IB en 1968

Colegio	País	N. de candidatos
Atlantic College	Reino Unido	169
International School of Geneva	Suiza	94
UNIS	USA	12
International College Beirut	Líbano	48
Copenhagen International School	Dinamarca	8
Iranzamin International School Teheran	Irán	7
North Manchester High School for Girls	Reino Unido	11

Fuente: Peterson, 1972, pp. 18-19

Tras los exámenes, que tenían consideración de pilotos, comenzó la siguiente fase de desarrollo de los exámenes del IB, considerado como el periodo experimental que comenzó en 1970.

«Las condiciones que se impusieron por parte del Consejo de la Fundación y de las universidades, para este periodo experimental, fueron que, un máximo de 500 alumnos podría examinarse del Diploma de IB completo cada año; que este solo sería ofrecido a un número selecto de colegios internacionales de gran prestigio y que estos centros deberían haber sido autorizados por el IB para poder ofrecer el programa. Los alumnos podrían presentarse al PD completo o a un máximo de cinco certificados de asignaturas. En los primeros exámenes experimentales, se presentaron 29 candidatos al Diploma y 312 se registraron para algún certificado individual de asignatura» (IB, 1975, p. 23).

«[En los primeros exámenes experimentales] se presentaron alumnos de 11 colegios de Alemania, Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Irán, Reino Unido, Suecia, Suiza y Uruguay. La tasa de aprobados se situó en un 70 % y los alumnos fueron admitidos en universidades de Estados Unidos (MIT, Parsons, Princeton y Yale), Canadá (Universidad de Toronto) y Reino Unido (Oxford, Londres y Sussex)» (IB, 1970, p. 20).

A partir de 1971, los exámenes de IB se consideraron oficiales y los alumnos deberían comenzar el estudio del programa de diploma (en adelante, PD) dos años antes, para poder realizar los exámenes. A partir de este momento, comienza la expansión del IB por todo el mundo.

5.2.2. El sistema educativo IB en la actualidad

Como ya se explicó en el capítulo anterior, el cuarto de esta tesis, para hacer las descripciones de los sistemas educativos, tanto del IB como del sistema LOMCE, hemos empleado unas categorías de análisis que se mantienen gemelas para ambos sistemas. Recordamos, como hemos dicho anteriormente, que esta práctica es muy común en estudios comparativos cuando se analizan sistemas educativos diferentes y nos ha parecido apropiada aquí, por cuanto esta tesis compara LOMCE-IB bajo la consideración de que son dos sistemas educativos diferentes. Volvemos a reiterar que dada la implicación profesional de la doctoranda y la familiaridad de esta con el sistema IB, las categorías de análisis que se han elegido ha sido las que emplea IB para describir su propio sistema. Ello ha facilitado, enormemente, las interpretaciones comparativas que han salido de los análisis.

a) *La misión*

El IB refleja un deseo fundamental:

«Proveer de una educación que permite a los alumnos dar sentido a las complejidades del mundo que les rodea; así como equiparles de las habilidades y fundamentos para poder tomar acciones responsables en el futuro. El IB promueve una educación que trasciende disciplinas, culturas y fronteras nacionales y geográficas, y que lidera el fomento del pensamiento crítico, la estimulación de ideas y las relaciones efectivas» (IB, 2013, p. 1).

Estas aspiraciones, quedan resumidas en su ambiciosa misión:

«El Bachillerato Internacional tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados, y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

En pos de este objetivo, la organización colabora con establecimientos escolares, gobiernos y organizaciones internacionales para crear y desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos.

Estos programas alientan a alumnos del mundo entero a adoptar una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, a ser compasivos y a entender que

otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto» (IB, 2018).

b) El desarrollo de las etapas educativas

El IB ofreció su primer programa, el PD, en 1968, para dotar a los alumnos de un currículo exigente y equilibrado, que facilitara la movilidad cultural y geográfica; además de ofrecer una cualificación de acceso a la universidad, que sirviera para profundizar en el entendimiento intercultural y el respeto. Con la introducción del Programa de Años Intermedios (en adelante, PAI) en 1997 y el Programa de la Escuela Primaria (en adelante, PEP) en 1993, el IB diseñó un sistema educativo preuniversitario completo identificando un continuo de programas de IB desde los tres a los 19 años. En 2012, el sistema educativo implementó el Programa de Orientación Profesional (en adelante, POP), para dotar a sus alumnos de dos vías posibles de acceso a la universidad: el acceso a través de una formación más académica, con el PD; y otra, a través de una formación más aplicada, con el POP. A lo largo de este capítulo, se profundizará en el modelo curricular de cada uno de todos esos programas del IB.

La IBO supervisa el proceso de autorización de cada programa en todos los colegios que solicitan implementar alguno de ellos. Todos los miembros de los equipos de autorización, pasan por un programa de formación que les convierte en certificadores oficiales. Todo este proceso está bajo el estricto control del departamento de autorización de la IBO. Cuando un colegio obtiene la autorización para ofrecer alguno de los programas del IB, es denominado ‘Colegio del Mundo IB’. La duración del proceso de autorización varía según el colegio y el programa del IB, pero normalmente se lleva a cabo durante dos a tres años. La siguiente tabla muestra el esquema del proceso de autorización para convertirse en un ‘Colegio del Mundo IB’.



Figura 5.1. Esquema del proceso de autorización a colegios de IB

Fuente: IB, 2018

Cada Colegio del Mundo IB es reevaluado regularmente para poder asegurar que las normas y aplicaciones en los programas del IB que el centro imparte se mantienen. La evaluación tiene lugar al menos una vez cada cinco años. Como parte del proceso, el colegio debe llevar a cabo una autoevaluación, que sirve como herramienta de mejora continua. Asimismo, los centros están obligados a asistir a talleres de formación cuando se producen actualizaciones curriculares.

c) La evolución de centros

Los programas del IB han ido creciendo a lo largo de sus 50 años de existencia. El último dato publicado, con fecha 3 de septiembre de 2019, sitúa el número de colegios autorizados en 5175 y con presencia en 157 países. Los centros autorizados pueden ofrecer cada uno de los programas de forma separada y siendo combinados con otros sistemas educativos. Esta flexibilidad de implementación, hace posible que los centros escolares que ofrecen sus programas, puedan cumplir con potenciales requisitos de sus sistemas educativos locales. Así, el número de programas ofrecidos en los Colegios del

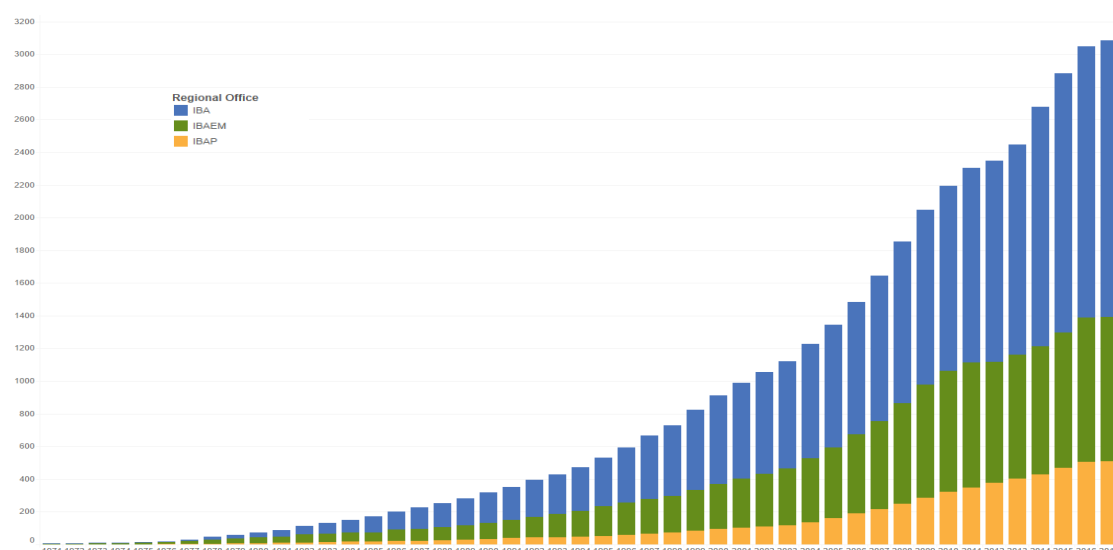
Mundo IB en todo el mundo, es de 6812. La siguiente tabla detalla la distribución de centros y programas por regiones en el mundo.

Tabla 5.3. Porcentaje de colegios y programas del IB por región en el mundo

	% de centros	% de programas
América	59,2	54
África, Europa y Oriente Medio	23,3	26
Asia-Pacífico	17,5	20

Fuente: elaboración propia

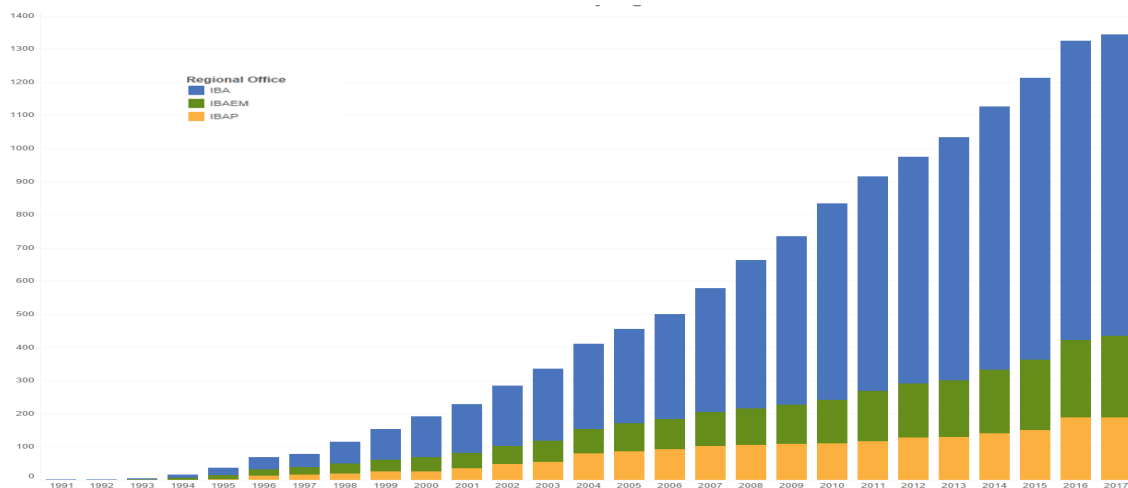
La evolución del sistema educativo IB ha sido constante a lo largo de sus ya más de 50 años de historia. A continuación, se presenta la evolución de los programas de Diploma, Años Intermedios y Escuela Primaria por cada región del mundo.



IBA (América), IBAEM (África, Europa y Oriente Medio) y IBAP (Asia-Pacífico)

Gráfico 5.1. Evolución del PD por regiones en el mundo

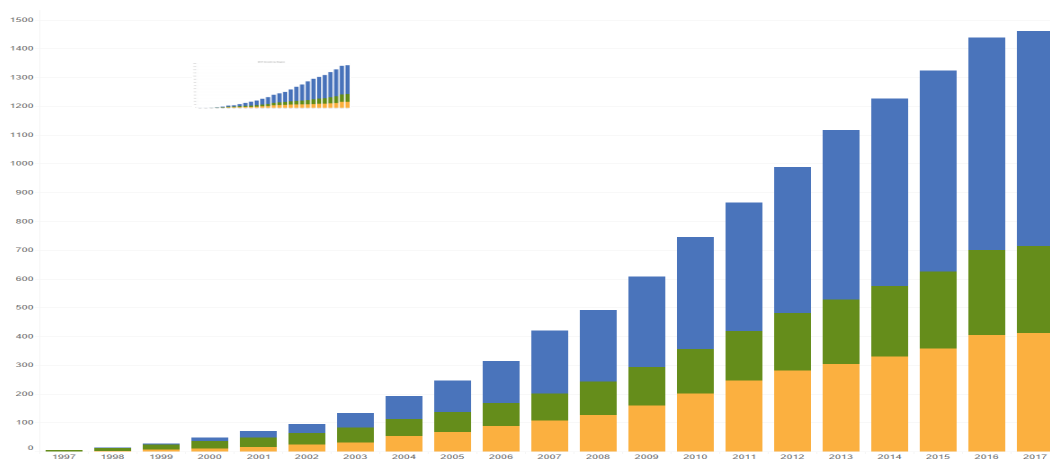
Fuente: Base de datos propiedad de IBO (2018)



IBA (América), IBAEM (África, Europa y Oriente Medio) e IBAP (Asia-Pacífico)

Gráfico 5.2. Evolución del PAI por regiones en el mundo

Fuente: Base de datos propiedad de IBO (2018)



IBA (América), IBAEM (África, Europa y Oriente Medio) e IBAP (Asia-Pacífico)

Gráfico 5.3. Evolución del PEP por regiones en el mundo

Fuente: Base de datos propiedad de IBO (2018)

El POP fue creado en 2012 y ya cuenta con presencia en más de 20 países.

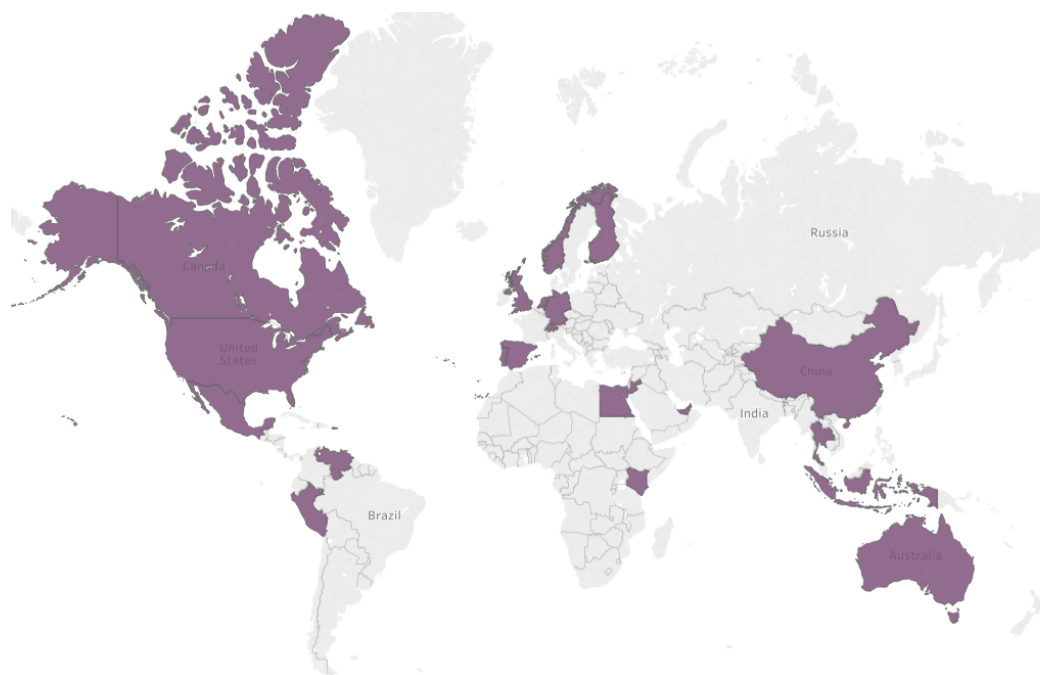


Figura 5.2. Presencia en países del POP

Fuente: Base de datos propiedad de IBO (2018)

A pesar de que el IB tiene presencia en 157 países, los 10 países con una mayor presencia de Colegios del Mundo IB son los siguientes:

Tabla 5.4. Países con más presencia de Colegios del Mundo IB

País	N.º de colegios
Estados Unidos de América	1850
Canadá	386
Ecuador	269
Australia	195
India	175
China	169
Reino Unido	129
España	128
México	122
Alemania	84

Fuente: elaboración propia a partir de base de datos propiedad de IBO

Los programas del IB están presentes en todo tipo de colegio y, por tanto, también en sistemas públicos nacionales que son financiados con fondos públicos de cada uno de los países. La siguiente tabla muestra la evolución de los programas del IB en sistemas educativos nacionales.

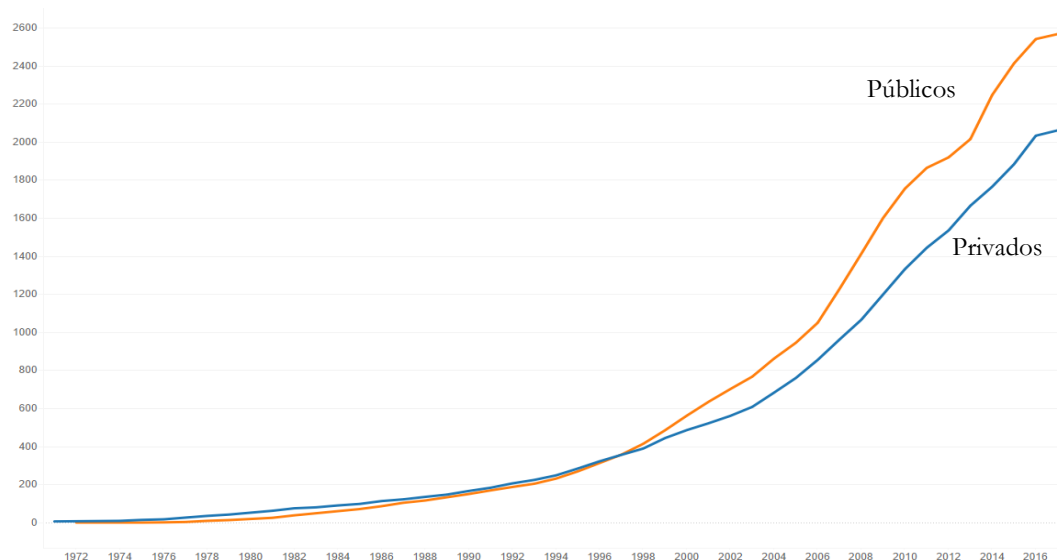


Gráfico 5.4. Evolución del número de Colegios del Mundo IB públicos y privados

Fuente: elaboración propia a partir de base de datos propiedad de IBO (2018)

Con la expansión del sistema educativo del IB, más gobiernos han optado por incluir sus programas en su oferta estatal, siendo el programa más implementado, el PD.

Así, por ejemplo, en el año 2006, el Ministerio de Educación de Ecuador adoptó una iniciativa para fomentar la creación de un Colegio público de IB, que ofreciera el PD, en cada una de las 22 provincias del país. También, en 2013, la IBO y el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencias y Tecnología de Japón (MEXT) anunciaron un proyecto de colaboración para desarrollar el programa del Diploma bilingüe inglés-japonés que facilitaría el acceso a una educación IB a alumnos japoneses (IB, 2013). Estos son ejemplos de iniciativas que se llevaron a cabo en estrecha colaboración entre el IB y un Estado.

La siguiente tabla muestra los países (60) que ofrecen programas IB en centros públicos y el número de programas por país que alcanzan un total de 3172.

Tabla 5.5. N.º de Colegios del Mundo IB públicos por país que ofrecen el PD

País	N.º	País	N.º	País	N.º	País	N.º
Alemania	28	Egipto	3	Jordania	1	Polonia	29
Andorra	1	Estonia	4	Kazajistán	2	Qatar	3
Argentina	12	Etiopía	1	Letonia	2	Rusia	33

Australia	64	Finlandia	21	Líbano	1	Arabia Saudí	1
Austria	6	Francia	1	Lesoto	1	Serbia	1
Azerbaiyán	3	Grecia	2	Lituania	3	Singapur	7
Bosnia	3	Hong Kong	6	Luxemburgo	2	Eslovaquia	3
Canadá	342	Hungría	3	Macedonia	2	Eslovenia	6
Islas Caimán	3	Islandia	1	Malasia	14	España	30
Chile	2	India	1	Méjico	4	Suecia	43
China	25	Irak	1	Nueva Zelanda	11	Suiza	7
Costa Rica	16	Irlanda	1	Noruega	28	Turquía	5
Croacia	4	Irán	1	Países bajos	107	Emiratos	2
Dinamarca	13	Italia	2	Perú	24	Reino Unido	74
Ecuador	200	Japón	5	Filipinas	2	USA	1946

Fuente: elaboración propia a partir de base de datos propiedad de IBO

d) Estructura administrativo-curricular

La IBO está organizada en una sede central y cuatro centros globales. La sede central y fundacional está situada en Ginebra, Suiza y los cuatro centros globales están situados en Bethesda (Estados Unidos), Cardiff (Reino Unido), La Haya (Holanda) y Singapur.

La estructura de gobierno de la IBO está liderada por el Consejo de la Fundación. El Consejo de Fundación del IB cumple un importante papel en el establecimiento de la dirección estratégica de la organización. Además de nombrar al director general, el Consejo de Fundación tiene las siguientes responsabilidades:

- «Adoptar la declaración de principios
- Formular políticas
- Supervisar la gestión financiera del IB
- Garantizar la autonomía e integridad de los exámenes del Programa del Diploma del IB y de otros procedimientos de evaluación de los alumnos» (IB, 2018)

La composición del Consejo oscila entre 15 y 25 miembros, según el momento. Asimismo, el Consejo cuenta con cinco comités: auditoría, educación, finanzas, recursos humanos y gobierno.

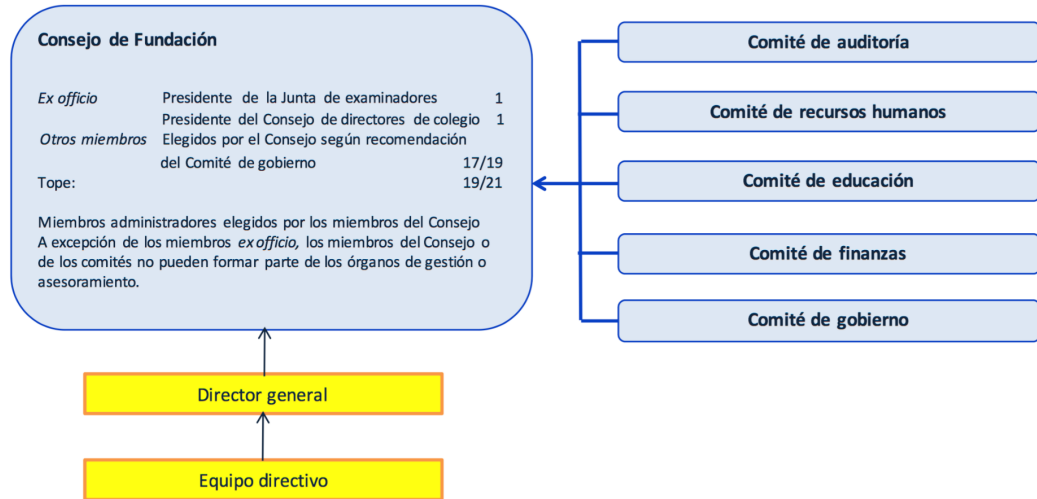


Figura 5.3. Estructura de Gobierno de la OBI

Fuente: Documento interno propiedad de IB (2016)

La siguiente tabla recoge los miembros actuales del Consejo de la Fundación de IB.

Tabla 5.6. Miembros del Consejo de la Fundación IB

Nombre	Cargo en el Consejo	Cargo Personal	País
George Rupp	Presidente	Expresidente del Comité Internacional de Rescate	USA
Atalanti Moquette	Vicepresidente	Profesora emérita e la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong	Hong Kong
Coenraad Vrolijk	Miembro	Director ejecutivo Regional de África, Allianz	Suiza
David Homer	Miembro	Presidente de la Junta de Examinadores del IB	Reino Unido
Dominique Ledouble	Miembro	Doctor en Derecho y experto auditor	Francia
Jamelle Wilson	Miembro	Decana de la Escuela de Estudios Profesionales y Formación Permanente de la Universidad de Richmond	Estados Unidos
Jon Kessler	Miembro	Presidente y director ejecutivo de HealthEquity	Estados Unidos
Luis Rey Goñi	Miembro	Director del Colegio de San Francisco de Paula	España
Luke Thomson	Miembro	Director del Pembroke School y presidente del Consejo de Directores de Colegios del IB	Australia
Maysa Jalbout	Miembro	Directora ejecutiva de la Fundación Abdulla Al Ghirair para la Educación	Emiratos Árabes Unidos
Nikki Woodson	Miembro	Superintendente del distrito escolar metropolitano de Washington Township (Indiana)	Estados Unidos
Slan Carr	Miembro	Directora general de Skinners' Kent Academy	Reino Unido
Sijbolt Noorda	Miembro	Presidente del Observatorio de la Carta Magna, Bolonia (Italia) y de la Asociación Académica de Bruselas	Bélgica
Steven Kim	Miembro	Socio de Verdis Investment Management	Estados Unidos
Winston Hodge	Miembro	Director del Anglo-Chinese School	Singapur

Fuente: IB, 2018

El director general es la cabeza visible del IB. Esta persona se encarga de establecer la dirección estratégica, conjuntamente con el Consejo de Fundación y el equipo directivo de la Fundación. La actual directora general del IB es la Dra. Siva Kumari, siendo la primera mujer al frente de la organización. La siguiente tabla hace referencia a los predecesores en su cargo.

Tabla 5.7. Directores Generales del IB

Director/a general	Periodo en el cargo
Siva Kumari	2014-actual
Jeffrey Beard	2006-2013
George Walker	1999-2005
Derek Blackman	1998-1999
Roger Peel	1983-1998
Gérard Renaud	1977-1983
Alec Peterson	1968-1977

Fuente: IB, 2018

5.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL SISTEMA EDUCATIVO IB

El sistema educativo del IB está cimentado en el fomento del pensamiento crítico y la flexibilidad en el aprendizaje, que implica traspasar barreras de disciplinas académicas, culturales y nacionales. Los currículos están diseñados para enfatizar la necesidad de que los alumnos hagan conexiones con el mundo real, exploren las relaciones entre las disciplinas y aprendan sobre cómo funciona el mundo desde múltiples perspectivas. El sistema educativo está desarrollado con un claro compromiso con el multilingüismo, la mentalidad internacional y la acción como servicio tanto dentro como fuera de la comunidad local de cada alumno.

El IB considera que aprender a comunicarse de diversas formas en más de una lengua es fundamental para el desarrollo del entendimiento intercultural. Por esta razón, sus programas apoyan el aprendizaje complejo y dinámico a través de una amplia variedad de formas de expresión. Todos los programas del IB tienen como requisito que los alumnos aprendan otra lengua. Diferentes estudios concluyen que los denominados ‘cerebros bilingües’ son más flexibles, más creativos, y mejores en la resolución de problemas (Clyne, 2015, Cummins, 1981 y Lo Bianco y Slaughter, 2009). La educación del IB crean comunidades

de aprendizaje en las que los alumnos pueden aumentar su comprensión sobre lenguaje y cultura, y así permitirles involucrarse globalmente (IB, 2015, p. 6).

En 2011, el Gobierno de Japón anunció sus planes de introducir el PD (PD) en 200 colegios japoneses de educación secundaria. En este estudio (Yamamoto, Saito, Shibuya, Ishikura, Gyenes, Kim, Mawer, y Kitano, 2016), se examinó la implementación del PD bilingüe (japonés e inglés) en Japón. Comparados con otros alumnos que no cursaban este programa, los alumnos del PD tuvieron una autovaloración más alta en el rasgo de mentalidad internacional, así como mayores expectativas de adquirir habilidades de resolución de problemas y de liderazgo en su educación secundaria.

El sistema educativo del IB está compuesto por tres etapas educativas:

1. La etapa primaria, que incluye a niños en edades comprendidas entre los 3 y los 11-12 años y para el que se ha desarrollado un programa específico denominado el PEP.
2. La etapa de secundaria, que incluye a niños en edades comprendidas entre los 11-12 y los 15-16 años y para el que se ha desarrollado un programa específico denominado el PAI.
3. La etapa preuniversitaria, que incluye a jóvenes entre 15-16 años y los 17-19 años y para el que se han desarrollado dos programas específicos: el PD, con una orientación más académica, y el POP, con orientación más aplicada.

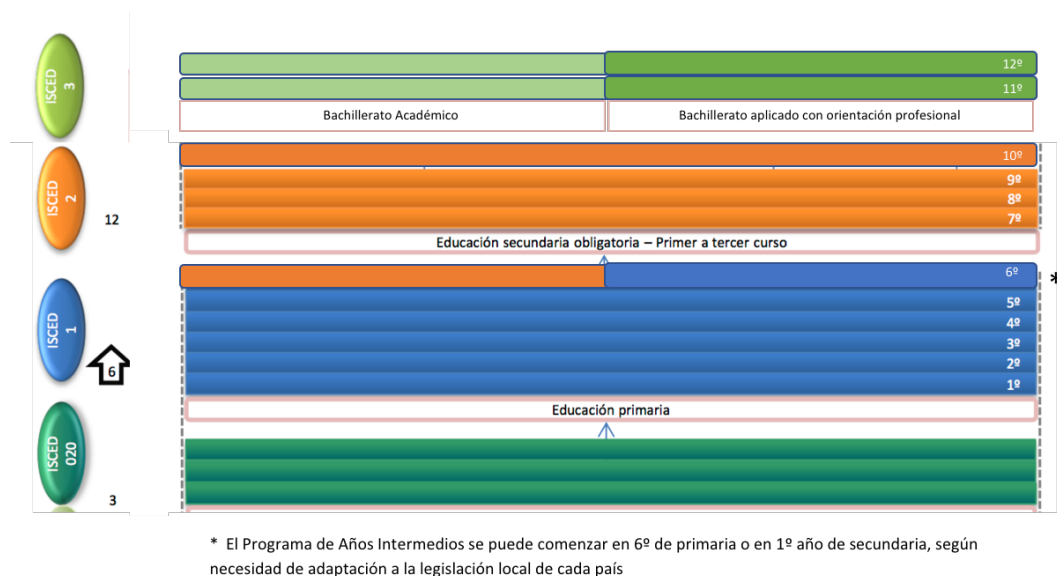


Figura 5.4. Mapa del sistema educativo IB

Fuente: elaboración propia siguiendo modelo del CINE²² 2011

5.2.1. La pedagogía

Basada en investigación educativa contemporánea, el IB ha desarrollado una pedagogía anclada en seis enfoques de enseñanza y cinco de aprendizaje que guían tanto a profesores como alumnos. Los enfoques se centran en un ciclo que incluye la indagación, la acción y la reflexión que interactúan con el preguntar, hacer y pensar, que informa sobre las actividades diarias de profesores y alumnos. Esto refleja la creencia del IB de que:

«Los resultados de aprendizaje están profundamente marcados por las relaciones entre los profesores y los alumnos y celebra las diversas maneras en que las personas trabajan juntas para construir significado y dar sentido al mundo» (IB, 2017, p. 6).

a) *Enfoques de enseñanza*

Los seis enfoques de enseñanza apuntalan la pedagogía en el sistema educativo del IB.

²² CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación elaborado en 2011

Los enfoques están diseñados de forma deliberada para que sean amplios y flexibles, para que los profesores utilicen las estrategias que mejor reflejen sus contextos locales y las necesidades de sus alumnos.

Tabla 5.8. Enfoques de enseñanza en el sistema educativo IB

Abordaje de enseñanza	Descripción
Basados en la indagación	Se dota de un énfasis importante en que los alumnos busquen su propia información y construyan su propio entendimiento.
Focalizado en el aprendizaje conceptual	Los conceptos se exploran para ganar un entendimiento disciplinario profundo y para ayudar a los alumnos a establecer conexiones y transferir el aprendizaje a otros contextos.
Desarrollado en contextos locales y globales	Los profesores usan ejemplos y contextos de la vida real, y los alumnos son animados a procesar nueva información mediante su conexión con sus propias experiencias y el mundo que les rodea.
Focalizado en trabajo en equipo eficaz y en la colaboración	Esto incluye la promoción del trabajo en equipo y la colaboración entre alumnos, pero también hace referencia a la colaboración entre profesores y alumnos.
Diseñado para remover barreras al aprendizaje	La enseñanza es inclusiva y valora la diversidad. Reafirma las identidades de los alumnos y apunta a crear oportunidades de aprendizaje que permite a cada alumno desarrollarse y perseguir sus objetivos personales.
En consonancia con la evaluación	La evaluación juega un papel importante tanto en el fomento del aprendizaje como también en la medición de sus resultados. Este abordaje también reconoce el crucial rol de proveer a los alumnos con una valoración efectiva.

Fuente: IB, 2017, p. 6

b) Enfoques de aprendizaje

Los enfoques del aprendizaje del sistema educativo del IB, parten de su creencia de que aprender a aprender es fundamental para el aprendizaje de los alumnos.

Las cinco categorías de habilidades interrelacionadas pretenden empoderar a los alumnos de IB, de todas las edades, para convertirse en alumnos que se autorregulen, que sepan cómo hacer buenas preguntas, ponerse objetivos

efectivos, perseguir sus aspiraciones y tener la determinación de conseguirlas. Estas destrezas también ayudan a que los alumnos tengan el sentido de voluntad propia, promoviendo que vean su propio aprendizaje como un proceso activo y dinámico.

Tabla 5.9. Enfoques de aprendizaje en el sistema educativo IB

Abordaje de aprendizaje	Descripción
Habilidades de pensamiento	Incluye áreas como el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y ético.
Habilidades de investigación	Incluye habilidades como la comparación, el contraste, la validación y la priorización de la información.
Habilidades de comunicación	Incluye habilidades como la comunicación oral y escrita, la escucha efectiva, y la formulación de argumentos
Habilidades sociales	Incluye áreas como el desarrollo y mantenimiento de relaciones positivas, saber escuchar y resolución de conflictos.
Habilidades de autogestión	Incluye tanto habilidades de organización, como gestión de tiempos y tareas, y habilidades afectivas, como el manejo de estado de la mente y la motivación.

Fuente: IB, 2017, p. 7

5.2.2. El marco regulatorio

Los colegios autorizados para impartir alguno/s programas o todo el sistema educativo se regulan por las denominadas ‘normas y aplicaciones’. que son de obligado cumplimiento para todos los colegios del mundo IB. Las normas y los reglamentos generales de los programas establecen el marco legal.

Los reglamentos generales regulan la relación entre el IB y los centros autorizados para impartir alguno de sus cuatro programas. Asimismo, regulan los aspectos relacionados con las evaluaciones y notificación y publicación de resultados. Cabe recordar, que los alumnos de los programas de Diploma y Orientación Profesional, pueden solicitar al IB, el envío directo de sus calificaciones finales a las instituciones de educación superior que deseen.

Las normas y las aplicaciones para la implementación de los programas, son comunes para todo el sistema educativo; mientras que los requisitos son

específicos para cada etapa educativa, es decir, para cada programa. En la tabla, a continuación, se enumeran las normas y aplicaciones comunes a todo el sistema educativo, con independencia del país en el que se encuentre geográficamente localizado el centro escolar.

Tabla 5.10. Normas y aplicaciones del sistema educativo IB

Normas y aplicaciones	Descripción
<i>SECCIÓN A</i>	<i>FILOSOFÍA</i>
Norma A	Los principios y los valores educativos del colegio reflejan la filosofía del IB.
Aplicación 1	La declaración de principios y la filosofía del colegio son coherentes con las del IB.
Aplicación 2	El órgano de gobierno.
Aplicación 3	La comunidad escolar comprende el programa y demuestra su compromiso para con este.
Aplicación 4	El colegio desarrolla y fomenta la mentalidad internacional y los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB en todos los miembros de la comunidad escolar.
Aplicación 5	El colegio fomenta la acción responsable dentro y fuera de la comunidad escolar.
Aplicación 6	El colegio fomenta la comunicación abierta basada en la comprensión y el respeto.
Aplicación 7	El colegio da importancia al aprendizaje de lenguas, incluida la lengua materna, la lengua del país donde se ubica y otras lenguas.
Aplicación 8	El colegio participa en la comunidad mundial del IB
Aplicación 9	El colegio facilita el acceso de los alumnos al programa y a la filosofía del IB.
<i>SECCIÓN B</i>	<i>ORGANIZACIÓN</i>
Norma B1	La estructura de liderazgo y administración del colegio garantizan la implantación del programa del IB.
Aplicación 1	El colegio cuenta con sistemas destinados a informar al órgano de gobierno sobre la marcha de la implementación y desarrollo del programa.
Aplicación 2	El colegio cuenta con una estructura de gobierno y liderazgo que facilita la implementación del programa
Aplicación 3	El director del colegio y el coordinador del programa demuestran un liderazgo pedagógico que es coherente con la filosofía del programa.
Aplicación 4	El colegio ha nombrado a un coordinador del programa que cuenta con una descripción de tareas, con asignación de tiempo, apoyo y recursos necesarios para desempeñar el cargo.

Normas y aplicaciones	Descripción
Aplicación 5	El colegio desarrolla e implementa políticas y procedimientos que apoyan al programa.
Aplicación 6	El colegio cuenta con sistemas que garantizan la continuidad y el desarrollo del programa.
Aplicación 7	El colegio lleva a cabo la evaluación del programa con la participación de toda la comunidad escolar.
Norma B2	Recursos y apoyo
Aplicación 1	El órgano de gobierno asigna fondos suficientes para la implementación y el desarrollo continuo del programa.
Aplicación 2	El colegio cuenta con personal capacitado para impartir el programa.
Aplicación 3	El colegio se asegura de que sus profesores y el personal de dirección reciban desarrollo profesional aprobado por el IB.
Aplicación 4	El colegio asigna tiempo suficiente en el horario escolar para que la planificación y la reflexión que llevan a cabo los profesores se realicen de manera colaborativa,
Aplicación 5	Los entornos de aprendizaje, tanto físicos como virtuales, las instalaciones, los recursos y el equipamiento específico apoyan la implementación del programa.
Aplicación 6	La biblioteca, los materiales multimedia y los recursos desempeñan un papel central en la implementación del programa
Aplicación 7	El colegio garantiza el acceso a información sobre cuestiones globales y a una diversidad de perspectivas.
Aplicación 8	El colegio apoya a los alumnos con necesidades educativas específicas y a sus profesores.
Aplicación 9	El colegio está debidamente preparado para ofrecer orientación a los alumnos a lo largo del programa.
Aplicación 10	La distribución horaria de las clases permite cumplir con los requisitos del programa.
Aplicación 11	El colegio utiliza los recursos y la experiencia de la comunidad para enriquecer el aprendizaje dentro del programa.
Aplicación 12	El colegio ofrece a todos los alumnos los recursos necesarios para completar la Exposición del PEP, el Proyecto Personal del PAI (o el proyecto comunitario, para aquellos programas que culminan en el tercer o cuarto año del PAI), la Monografía del PD y el Proyecto de reflexión del POP, según corresponda.
<i>SECCIÓN C</i>	<i>CURRÍCULO</i>
Norma C1	Planificación colaborativa
Aplicación 1	La planificación y la reflexión colaborativas abordan los requisitos del programa.
Aplicación 2	La planificación y la reflexión colaborativas se llevan a cabo periódicamente y de forma sistemática.

Normas y aplicaciones	Descripción
Aplicación 3	La planificación y la reflexión colaborativas abordan la articulación vertical y horizontal del programa.
Aplicación 4	La planificación y la reflexión colaborativas garantizan que todos los docentes tengan un panorama general de las experiencias educativas de los alumnos.
Aplicación 5	La planificación y la reflexión colaborativas se basan en expectativas de aprendizaje consensuadas.
Aplicación 6	La planificación y la reflexión colaborativas incorporan estrategias de diferenciación de acuerdo a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos.
Aplicación 7	La planificación y la reflexión colaborativas tienen en cuenta la evaluación del trabajo de los alumnos y de su aprendizaje.
Aplicación 8	La planificación y la reflexión colaborativas se hacen sobre la base de que todos los docentes son responsables del desarrollo de la lengua de los alumnos.
Aplicación 9	La planificación y la reflexión colaborativas abordan los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB.
Norma C3	Currículo escrito
Aplicación 1	El currículo escrito es integral y coherente con los requisitos del programa.
Aplicación 2	El currículo escrito está a disposición de toda la comunidad escolar.
Aplicación 3	El currículo escrito toma como punto de partida las experiencias de aprendizaje previas de los alumnos.
Aplicación 4	El currículo escrito especifica los conocimientos, los conceptos, las habilidades y las actitudes que se van a desarrollar con el tiempo.
Aplicación 5	El currículo escrito permite que los alumnos emprendan acciones significativas en respuesta a sus propias necesidades y a las de los demás.
Aplicación 6	El currículo escrito integra experiencias que son pertinentes a los alumnos.
Aplicación 7	El currículo escrito estimula a los alumnos a tomar conciencia de temas personales, locales, nacionales y mundiales.
Aplicación 8	El currículo escrito ofrece oportunidades para la reflexión acerca de los aspectos comunes a todos los seres humanos, la diversidad y múltiples perspectivas.
Aplicación 9	El currículo escrito tiene en cuenta la información contenida en las publicaciones vigentes del IB y se revisa periódicamente con el fin de incorporar las actualizaciones del programa.
Aplicación 10	El currículo escrito integra las políticas desarrolladas por el colegio para apoyar el programa.
Aplicación 11	El currículo escrito fomenta el desarrollo de los atributos de la comunidad de aprendizaje del IB.

Normas y aplicaciones	Descripción
Norma C3	Enseñanza y aprendizaje
Aplicación 1	La enseñanza y el aprendizaje son coherentes con los requisitos del programa.
Aplicación 2	La enseñanza y el aprendizaje animan a los alumnos a ser indagadores y pensadores.
Aplicación 3	La enseñanza y el aprendizaje tienen en cuenta lo que los alumnos saben y pueden hacer.
Aplicación 4	La enseñanza y el aprendizaje promueven la comprensión y la práctica de la probidad académica.
Aplicación 5	La enseñanza y el aprendizaje apoyan a los alumnos para que asuman activamente la responsabilidad de su propio aprendizaje.
Aplicación 6	La enseñanza y el aprendizaje abordan temas relacionados con aspectos comunes a todos los seres humanos, la diversidad y múltiples perspectivas.
Aplicación 7	La enseñanza y el aprendizaje abordan la variedad de necesidades lingüísticas de los alumnos, incluidas las de aquellos que aprenden en una lengua distinta a la materna.
Aplicación 8	La enseñanza y el aprendizaje demuestran que todos los docentes son responsables del desarrollo de la lengua de sus alumnos.
Aplicación 9	La enseñanza y el aprendizaje utilizan una variedad de estrategias.
Aplicación 10	La enseñanza y el aprendizaje utilizan estrategias de diferenciación con el fin de cubrir las necesidades y estilos de aprendizaje de todos los alumnos.
Aplicación 11	La enseñanza y el aprendizaje incorporan una variedad de recursos, incluidas las tecnologías de la información.
Aplicación 12	La enseñanza y el aprendizaje desarrollan las actitudes y habilidades que permiten a los alumnos emprender acciones significativas en respuesta a sus propias necesidades y las de los demás.
Aplicación 13	La enseñanza y el aprendizaje animan a los alumnos a reflexionar sobre cómo, qué y por qué aprenden.
Aplicación 14	La enseñanza y el aprendizaje fomentan un entorno de aprendizaje estimulante basado en la comprensión y el respeto.
Aplicación 15	La enseñanza y el aprendizaje animan a los alumnos a demostrar su aprendizaje de diversas maneras.
Aplicación 16	La enseñanza y el aprendizaje desarrollan los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB.
Norma C4	Evaluación
Aplicación 1	La evaluación en el colegio es coherente con los requisitos del programa.
Aplicación 2	El colegio comunica a la comunidad escolar sus principios, políticas y procedimientos de evaluación.

Normas y aplicaciones	Descripción
Aplicación 3	El colegio utiliza una variedad de estrategias y herramientas para evaluar el aprendizaje de los alumnos.
Aplicación 4	El colegio ofrece información a los alumnos sobre su desempeño escolar para ayudarlos a mejorar.
Aplicación 5	El colegio dispone de sistemas para registrar el progreso de los alumnos, los cuales son coherentes con los principios de evaluación del programa.
Aplicación 6	El colegio dispone de sistemas para comunicar el progreso de los alumnos, los cuales son coherentes con los principios de evaluación del programa.
Aplicación 7	El colegio analiza los datos de la evaluación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
Aplicación 8	El colegio ofrece a los alumnos la oportunidad de participar en la evaluación de su trabajo y de reflexionar sobre esta.
Aplicación 9	El colegio dispone de sistemas que garantizan que todos los alumnos puedan demostrar la consolidación de su aprendizaje a través de la Exposición del PEP, el Proyecto Personal del PAI (o el Proyecto Comunitario, para aquellos programas que culminan en el tercer o cuarto año el PAI), la Monografía del PD y el Proyecto de reflexión del POP según corresponda.

Fuente: IB b, 2016

5.2.3. Los programas

El sistema educativo IB ofrece cuatro programas educativos que cubren todo el espectro de un sistema educativo, desde la escuela infantil hasta el acceso a la universidad.

a) El Programa de la Escuela Primaria (PEP)

El PEP del sistema educativo IB abarca la etapa educativa de los niños entre los 3 y los 12 años, y está centrado en el desarrollo integral del niño y de su capacidad de indagación y descubrimiento, tanto en la clase (educación formal) como su conexión con su vida fuera del aula, y el aprendizaje que realiza en horario no escolar (educación no formal).

El modelo curricular del PEP del IB fue desarrollado atendiendo a la particular forma en que el IB entiende el proceso de aprendizaje de los niños. Este está enmarcado principalmente en el constructivismo. Se entiende que los sujetos que aprenden, tienen creencias sobre cómo funciona el mundo basados

en sus propias experiencias y en su aprendizaje anterior. Estas creencias, modelos y constructos son revisitados y revisados a la luz de nuevas experiencias y posteriores aprendizajes. Así el IB considera que:

«Mientras nos esforzamos en encontrar sentido a nuestra vida y el mundo que le rodea, viajamos continuamente en el ciclo de construir, testar y confirmar o revisar modelos personales de cómo funciona el mundo» (IB, 2007, p. 6).

Vygotsky define el aprendizaje como «la creación de significado que ocurre cuando un individuo conecta nuevo conocimiento con [...] conocimiento existente» (Williams y Woods, 1997). Por tanto, para el IB, «cuando se está planificando la docencia en la etapa de infantil y primaria es importante verificar el conocimiento previamente adquirido y promover experiencias a través del currículo y del entorno; que den oportunidades a los alumnos para testar y revisar sus modelos, para dar oportunidades a los alumnos de conectar entre percepciones anteriores y actuales y para darles libertad para construir sus propios significados» (IB, 2007, p. 6). Otras teorías, que incluyen las de Bruner (1990) y Gardner (1993), también argumentan que el enfoque de la enseñanza de contenido tiene que cambiar para permitir que los profesores puedan fomentar las conexiones entre los conocimientos previos de los alumnos y sus estilos de aprendizaje individuales en el contexto de nuevas experiencias.

El currículo del PEP emerge con tres componentes interrelacionados. Queriendo mantener el compromiso del PEP con la indagación, estos tres componentes están expresados en forma de preguntas abiertas, cada una de las cuales fuerza a los profesores a pensar profundamente sobre sus prácticas docentes con respecto al aprendizaje de sus alumnos.

Tabla 5.11. Componentes principales del currículo del PEP

Componente	Descripción
¿Qué queremos aprender?	El currículo escrito que incluye el marco curricular de lo que merece la pena aprender.
¿Cómo aprendemos mejor?	El currículo enseñado que incluye la teoría y la práctica de una buena docencia en el aula.
¿Cómo sabremos lo que hemos aprendido?	El currículo evaluado que incluye la teoría y la aplicación de una evaluación efectiva.

Fuente: IB, 2007, p. 8

En el modelo curricular del PEP existe un equilibrio entre la adquisición de conocimientos y destrezas esenciales, desarrollo de entendimiento conceptual y demostración de actitudes positivas para llevar a cabo acciones responsables. Para poder alcanzar este equilibrio, se realiza un énfasis en los cinco elementos esenciales del currículo escrito (IB, 2007, p. 10).

Tabla 5.12. Elementos esenciales del currículo del PEP

Elemento curricular	Descripción
Conocimiento	Significativo. Contenido relevante que deseamos que los alumnos exploren y sepan, tomando en consideración su experiencia y entendimiento previo.
Conceptos	Ideas potentes que tienen relevancia para las distintas áreas de asignaturas pero que también las trascienden y que los alumnos deben explorar y reexplorar para poder desarrollar un entendimiento coherente y profundo.
Habilidades	Aquellas capacidades que los alumnos necesitan demostrar para tener éxito en un mundo cambiante y desafiante, que puede ser de naturaleza disciplinaria o transdisciplinaria.
Actitudes	Disposiciones que son expresiones de los valores fundamentales, creencias y sentimientos sobre el aprendizaje, el medioambiente y las personas.
Acción	Demostraciones de aprendizaje profundo en un comportamiento responsable sobre acciones responsables: una manifestación práctica de los otros elementos esenciales.

Fuente: IB, 2007, p. 10

El modelo curricular del PEP se presenta en forma circular donde están integrados tanto los elementos curriculares como los enfoques de enseñanza y aprendizaje y su necesaria contextualización global. La siguiente figura presenta su representación gráfica.



Figura 5.5. Representación del modelo curricular del PEP

Fuente: IB, 2018

La representación gráfica del modelo curricular del PEP elige una figura circular que sitúa al alumno en el centro y va desplegando círculos que incluyen la base pedagógica del IB, sus enfoques de enseñanza y aprendizaje, las disciplinas y las unidades de indagación que facilitan el objetivo del aprendizaje significativo para los alumnos.

El modelo curricular resalta la importancia de las distintas áreas disciplinarias: lengua, estudios sociales, matemáticas, artes, ciencias y educación personal, social y física; pero también reconoce que la educación aislada de cada área, aunque necesaria, es insuficiente. El modelo dota de la misma importancia a la adquisición de destrezas dentro de contextos y a explorar contenido que es significativo para los alumnos, y trascender las fronteras de las asignaturas tradicionales. Para Boyer (1995), «la verdadera educación debe hacer que los alumnos hagan conexiones entre disciplinas, descubran formas para integrar las asignaturas que están separadas y en última instancia relacionen lo que aprenden con su vida». Boyer propone que los alumnos estudien una serie de temas que representen experiencias compartidas del hombre como ‘respuesta a la estética’ y ‘membresía a un grupo’. A esto se refiere como ‘cosas centrales en común’. El trabajo de Boyer tuvo una importante influencia en el diseño del PEP, donde se han elegido seis temas transdisciplinarios, que permiten alcanzar los objetivos

de conexiones entre las asignaturas y la vida, para dotar de significancia al aprendizaje. La tabla siguiente presenta los temas transdisciplinarios del PEP.

Tabla 5.13. Temas transdisciplinarios del PEP

Tema	Descripción
Quiénes somos	Una indagación sobre la naturaleza del ser; nuestras convicciones y valores; la salud personal, física, mental, social y espiritual; las relaciones humanas, incluidas nuestras familias, amigos, comunidades y culturas; nuestros derechos y responsabilidades; lo que significa ser un ser humano.
Dónde nos encontramos en el tiempo y en el espacio	Una indagación sobre nuestra orientación espacial y temporal; nuestras historias personales; nuestros hogares y viajes; los descubrimientos, exploraciones y migraciones de la humanidad; las relaciones entre los individuos y las civilizaciones y su interrelación, desde perspectivas locales y universales.
Cómo nos expresamos	Una indagación sobre los modos en que descubrimos y expresamos nuestra naturaleza, ideas, sentimientos, cultura, convicciones y valores; los modos en que reflexionamos sobre nuestra creatividad, la ampliamos y la disfrutamos; la forma en que apreciamos el valor estético de las cosas.
Cómo funciona el mundo	Una indagación sobre la interrelación de los sistemas y sus leyes; la interacción entre la naturaleza (el mundo físico y material) y las sociedades humanas; el modo en que los seres humanos usan su comprensión de los principios científicos y tecnológicos en la sociedad y el medio ambiente.
Cómo nos organizamos	Una indagación sobre la interrelación de los sistemas y comunidades creados por los seres humanos; de la estructura y la función de las organizaciones; la toma de decisiones en las sociedades; las actividades económicas y su repercusión en los seres humanos y el medio ambiente.
Cómo compartimos el planeta	Una indagación sobre nuestros derechos y responsabilidades, al esforzarnos por compartir recursos finitos con otras personas y otros seres vivos; las comunidades y las relaciones entre ellas y dentro de ellas; la igualdad de oportunidades; la paz y la resolución de conflictos.

Fuente: IB a, 2014, p. 2

Un estudio realizado por Drake, Savage, Reid, Bernard y Beres (2015), sobre la práctica de enseñanza y aprendizaje transdisciplinario (enseñanza y aprendizaje que trasciende a las disciplinas) en el PEP, encontró, en la revisión de la literatura sobre el tema, que un enfoque pedagógico transdisciplinario ayuda a los alumnos a desarrollar habilidades y valores necesarios para tener éxito en un mundo globalizado, como la mentalidad internacional, la comunicación y el pensamiento crítico.

En el último año del PEP los alumnos participan en un proyecto final denominado la ‘exposición’. Este proyecto requiere que los alumnos demuestren su compromiso con los cinco elementos curriculares clave descritos anteriormente. Es una indagación realizada con el espíritu de la responsabilidad individual y compartida, pues se realiza en equipo. La exhibición puede realizarse para cualquier tema transdisciplinario y debe permitir a los alumnos la identificación, la investigación y la búsqueda de soluciones a un problema real. La exhibición busca los siguientes objetivos:

- «Que los alumnos se comprometan con una indagación profunda y realizada colaborativamente.
- Dar a los alumnos la oportunidad de demostrar que son independientes y responsables de su propio aprendizaje.
- Dar a los alumnos la oportunidad de explorar múltiples perspectivas.
- Dar a los alumnos la oportunidad de sintetizar y aplicar el aprendizaje de su etapa educativa de primaria y reflejar su camino a lo largo del PEP.
- Dotar de un auténtico proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- Demostrar cómo los alumnos pueden tomar acciones como resultado de su aprendizaje.
- Para unir a alumnos, profesores, padres y otros miembros de la comunidad escolar en una experiencia colaborativa que incorpora los componentes esenciales del PEP.
- Para celebrar la transición de los alumnos desde primaria a secundaria» (IB a, 2014, p. 53).

Lester y Lochmiller (2015) realizaron un estudio de caso en Colombia sobre la percepción de directores, profesores y alumnos en cuatro colegios que ofrecían el programa del PEP. Las principales conclusiones de su percepción con respecto al programa fueron las siguientes: los alumnos entrevistados,

identificaron a sus profesores como los principales conductores de sus experiencias positivas de aprendizaje. La encuesta reveló que el 89.3 % de los alumnos disfrutaban estudiando en sus colegios y un 90 % indicaron que se sentían orgullosos de ser alumnos de sus respectivos colegios.

b) El Programa de Años Intermedios (PAI)

El PAI está diseñado para alumnos de 11 a 16 años. Proporciona un marco curricular para el aprendizaje fomentando el pensamiento creativo, crítico y reflexivo.

El IB valora más la educación como la transformación del entendimiento personal y la construcción colaborativa del significado, y menos como la transmisión de conocimiento y la memorización por repetición de hechos. Consecuentemente: «El entendimiento conceptual es un objetivo significativo y perdurable en la enseñanza y aprendizaje de los programas de IB» (IB b, 2014, p. 14).

Para Wiggins y McTighe (1998), un concepto es una ‘gran idea’, un principio o noción que es duradera, la significancia que va más allá de los orígenes particulares, materias o asignaturas o un sitio en el tiempo. Los conceptos representan el vehículo para la indagación de los alumnos sobre temas e ideas de significancia personal, local y global, aportando los medios por los cuales pueden explorar la esencia de una asignatura.

Según Erickson (2008), los conceptos tienen un papel esencial en la estructura del conocimiento. Requieren que los alumnos demuestren niveles de pensamiento que van más allá de los hechos o tema. Los conceptos son usados para formular el entendimiento que los alumnos deben retener en el futuro; se convierten en principios y generalizaciones que los alumnos pueden usar para entender el mundo y para tener éxito en sus estudios posteriores y en sus vidas más allá del colegio. Según la autora, la exploración y reexploración de conceptos conduce a los alumnos a:

- Un entendimiento más profundo del grupo de asignaturas.
- Una apreciación de las ideas que trascienden las fronteras disciplinarias.

- Generar una capacidad de gestión de ideas complejas, incluyendo la habilidad para transferir y aplicar ideas y habilidades a situaciones nuevas.

El marco curricular del PAI está basado en la pedagogía del concepto, que permite a los alumnos construir significado según se van convirtiendo en más competentes en pensamiento crítico y creativo, en ser capaces de transferir conocimiento y en ser responsables de su propio aprendizaje. El programa del PAI utiliza dos tipos de conceptos: los conceptos claves y los relacionados. La siguiente tabla describe ambos tipos de conceptos.

Tabla 5.14. Conceptos del Programa del PAI

Concepto	Descripción
Clave	Se aportan desde cada grupo de asignaturas. Dotan de amplitud interdisciplinaria al programa. Estos conceptos son ideas amplias, potentes y organizadas que tienen relevancia dentro y entre asignaturas y disciplinas, dando lugar a conexiones que pueden ser transferidas a otros tiempos y culturas.
Relacionado	Anclado en disciplinas específicas, explora conceptos claves en mayor detalle, dotando de profundidad al programa. Emergen de la reflexión de la naturaleza de asignaturas y disciplinas específicas, dando lugar a enfoques para la indagación en el contenido de asignaturas específicas.

Fuente: IB b, 2014, p. 15

Los conceptos clave son ideas abstractas que tienen varias dimensiones y definiciones. Tienen conexiones importantes y problemas que se solapan entre ellos. Los conceptos claves llevan a los alumnos al uso de destrezas de pensamiento superior, ayudándoles a conectar hechos y temas con entendimientos conceptuales más complejos. Los conceptos claves generan sinergias intelectuales y producen puntos de contacto para la transferencia de conocimiento y entendimiento a través de grupos de asignaturas y disciplinas (Erikson, 2007).

El programa del PAI prescribe 16 conceptos clave. Los conceptos relacionados se desarrollan para cada asignatura. El programa ofrece conceptos relacionados y sus definiciones, pero anima a los profesores a generar conceptos

relacionados para apoyar las necesidades de los alumnos y/o los requerimientos curriculares locales o nacionales. La siguiente tabla describe los conceptos claves del PAI.

Tabla 5.15. Conceptos claves del PAI

Concepto	Descripción
Estética	Trata de las características, la creación, el significado y la percepción de la belleza y el gusto. El estudio de la estética desarrolla las habilidades para la apreciación y el análisis del arte, la cultura y la naturaleza.
Cambio	Es la conversión, transformación o movimiento de una forma, estado o valor a otro. La indagación en el concepto de cambio lleva a cabo el entendimiento y la evaluación de las causas, los procesos y las consecuencias.
Comunicación	Es el intercambio o transferencia de señales, hechos, ideas o símbolos. Requiere una persona que envía, un mensaje y un receptor intencionado. La comunicación incluye la actividad de convenir información o significado.
Comunidades	Son grupos que existen en proximidad definida como espacio, tiempo o relación. Las comunidades incluyen, por ejemplo, un grupo de personas que comparten una característica particular, creencia o valores, así como grupos de organismos interdependientes que viven juntos en un hábitat específico.
Conexiones	Son vínculos, lazos y relaciones entre personas, objetos, organismos o ideas.
Creatividad	Es el proceso de generación de ideas nóveles y la consideración de ideas ya existentes desde nuevas perspectivas. La creatividad incluye la habilidad de reconocer el valor de las ideas cuando se generan respuestas innovadoras a problemas; puede ser evidente en procesos, así como en resultados, productos o soluciones.
Cultura	Incluye una variedad aprendida y compartida de creencias, valores, intereses, actitudes, productos, formas de saber y patrones de comportamiento creados por comunidades humanas. El concepto de cultura es dinámico y orgánico.
Desarrollo	Es el acto o proceso de crecimiento, progreso o evolución, a veces a través de mejoras reiterativas.
Forma	Es el estado y la estructura subyacente de una entidad o pieza de trabajo, incluyendo su organización, su naturaleza esencial y su apariencia externa.
Interacciones globales	Como concepto se enfoca en las conexiones entre individuos y comunidades, así como sus relaciones con

	el entorno natural y construido, desde la perspectiva del mundo como un todo.
Identidad	Es el estado o la forma de ser el mismo. Se refiere a las características que definen los individuos, grupos, cosas, eras, sitios, símbolos y estilos. La identidad puede ser observada, o puede ser construida, aseverada y formada por influencias externas e internas.
Lógica	Es un método de razonamiento y un sistema de principios usado para construir argumentos y alcanzar conclusiones.
Perspectiva	Es la posición desde la que observamos situaciones, objetos, hechos, ideas y opiniones. La perspectiva puede ser asociada con individuos, grupos, culturas o disciplinas. Las diferentes perspectivas, a menudo, dan lugar a múltiples representaciones e interpretaciones.
Relaciones	Son las conexiones y las asociaciones entre propiedades, objetos, personas e ideas, incluyendo las conexiones de la comunidad humana con el mundo en el que vivimos. Cualquier cambio en las relaciones tiene consecuencias; algunas de las que pueden ocurrir en pequeña escala, mientras que otras pueden ocurrir a gran escala afectando grandes redes y sistemas como sociedades humanas o al ecosistema planetario.
Sistemas	Son grupos de componentes que interactúan o son interdependientes. Los sistemas aportan estructura y orden en entornos humanos, naturales y construidos. Los sistemas pueden ser estáticos o dinámicos, simples o complejos.

Fuente: IB b, 2014, p. 56-57

El modelo del PAI basado en el concepto tiene como objetivos que los alumnos:

- «Procesen conocimiento sobre hechos con un nivel profundo de intelectualidad según relacionan conceptos y entendimientos conceptuales esenciales; este pensamiento sinérgico (interacción entre el pensamiento basado en los hechos y el conceptual) compromete el intelecto en dos niveles —el fáctico y el conceptual— y proporciona una mayor retención de conocimiento de hechos como el pensamiento sinérgico que requiere un proceso mental más profundo.
- Crean relevancia personal, a la vez que los alumnos relacionan nuevo conocimiento con conocimiento previo, y promueve el entendimiento de culturas y entornos a través de contextos globales a través de la transferencia de conocimiento.

- Lleven el intelecto personal al estudio según van usando conceptos clave para enfocarse personalmente en la unidad de trabajo para mejorar la motivación al aprendizaje.
- Alcanzen mayores niveles de pensamiento crítico, creativo y conceptual, según los alumnos vayan analizando problemas globales complejos, como el cambio climático, los conflictos internacionales y la economía global, y así penetren con mayor profundidad en la asignatura a través del estudio de los conceptos específicos de la disciplina» (IB b, 2014, p. 16).

Un grupo de investigadores de España pertenecientes al GIPES de la Universidad Autónoma de Madrid, comparó el currículo nacional español de la ESO con el PAI (Valle, Menéndez, Manso, Garrido, y Thoilliez, 2017). El estudio reveló una mejora considerable en la ESO como consecuencia de la introducción del enfoque de aprendizaje basado en conceptos del PAI, el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y un sistema de evaluación más exhaustivo. El estudio también exploró el impacto del PAI en ocho colegios privados españoles. En general, los alumnos, docentes y miembros del personal de dirección señalaron que el PAI favorecía una serie de resultados positivos en sus colegios, como el desarrollo de competencias, como las habilidades de investigación y pensamiento crítico en los alumnos, y el impulso de mejoras en la enseñanza y el aprendizaje en todo el colegio.

El modelo curricular del PAI se presenta en forma circular donde están integrados todos los elementos curriculares, sus enfoques de enseñanza y aprendizaje y su contextualización global. La siguiente figura presenta su representación gráfica.



Figura 5.6. Representación del modelo curricular del PAI

Fuente: IB, 2018

La representación gráfica del modelo curricular del PAI elige una figura circular que sitúa al alumno en el centro y va desplegando círculos que incluyen la base pedagógica del IB para esta etapa escolar: la indagación sobre los conceptos en contextos globales, su filosofía de enseñanza y aprendizaje, las disciplinas y los resultados más importantes del aprendizaje: el aprendizaje basado en la indagación que suele inducir a la acción.

El marco curricular se organiza a través de ocho grupos de asignaturas: lengua y literatura, adquisición de lengua (extranjera), individuos y sociedades, ciencias, matemáticas, artes, educación física y de la salud y diseño (ver tabla 5.16 para las asignaturas de cada grupo). Dentro de cada grupo existen una variedad de asignaturas que permiten a los centros poder codesarrollar el programa del PAI con posibles exigencias de sus sistemas educativos locales. La interdisciplinariedad y la conexión entre los distintos grupos se explora a través de los conceptos y los contextos globales.

Tabla 5.16. Asignaturas de cada grupo en el PAI

Grupo de asignaturas	Asignaturas a elegir por los centros
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
Adquisición de Lenguas	Lenguas extranjeras
Individuos y Sociedades	Historia Geografía Economía Política Global o Relaciones Internacionales Educación Cívica Filosofía Gestión Empresarial Sociología Psicología Antropología
Matemáticas	Matemáticas (nivel general) Matemáticas (nivel avanzado)
Ciencias	Ciencias Ambientales Ciencias de la Vida Ciencias Físicas Ciencias del Deporte Ciencias de la Salud Ciencias de la Tierra
Artes	Artes Visuales Medios de Comunicación Teatro Música Danza
Diseño	Diseño Digital Diseño de Productos
Educación Física y para la Salud	Educación Física y para la Salud

Fuente: IB, 2018

El programa del PAI ofrece a los alumnos dos proyectos importantes a lo largo de la etapa de secundaria: el proyecto comunitario y el proyecto personal:

- «El proyecto comunitario se enfoca en la comunidad y el servicio, alentando a los alumnos a explorar sus derechos y responsabilidades para llevar a cabo el servicio como acción a su comunidad. El proyecto comunitario da a los alumnos la oportunidad de percatarse de las

necesidades de varias comunidades y de abordar dichas necesidades mediante el aprendizaje basado en el servicio. El proyecto puede ser desarrollado de forma individual o en grupos con un máximo de tres miembros.

- El proyecto personal fomenta a los alumnos sus habilidades de aprender a aprender, a consolidar el aprendizaje anterior y el específico de la asignatura y a desarrollar un área de interés personal. El proyecto personal ofrece a los alumnos una oportunidad excelente para producir un trabajo único y muy a menudo creativo para demostrar la consolidación del aprendizaje en la etapa de la secundaria» (IB b, 2014, p. 6).

En un estudio, los investigadores exploraron la implementación del PAI en Turquía y los resultados del programa para los alumnos, los docentes y los colegios. Los hallazgos revelaron que el PAI ayudaba a los docentes, incluso a los que tenían experiencia, a perfeccionar sus habilidades e incorporar técnicas nuevas e innovadoras en su práctica. El PAI también parece favorecer el desempeño académico de los alumnos. En un examen nacional, el 42 % de los alumnos de 5.º grado del PAI estuvo entre el 4 % de los alumnos mejor clasificados en Turquía (Ateskan, Dulun y Lane, 2016).

c) *El Programa de Diploma (PD)*

Es importante destacar, que en nuestro Estudio II cuantitativo *ex post facto*, la muestra de alumnos del colectivo IB para el objetivo 4.2, será extraída de alumnos que estaban estudiando segundo curso del PD de IB en el momento de la recogida de datos.

El PD del sistema educativo IB está destinado a jóvenes de entre 15 y 19 años. Se puede cursar en su totalidad dando lugar, cuando se superan los exámenes, a la obtención del diploma del IB o mediante el estudio de alguna/s asignatura que conlleva la obtención de un/os certificado/s del IB, correspondientes a la asignatura/s cursadas examinadas y aprobadas.

Alec Peterson, el primer director general del IB, describía los objetivos del Diploma como «el llegar más allá de la adquisición del conocimiento y habilidades para incluir la educación de la ‘persona’. Esto era, para desarrollar hasta su máximo potencial las destrezas de cada individuo para entender,

modificar y disfrutar su entorno, tanto interno como externo, en sus aspectos físico, social, moral, estético y espiritual» (Peterson, 2003, P. 33).

El PD está diseñado con un currículo basado en la pedagogía de concepto y en su naturaleza contextualizada. La enseñanza basada en el concepto permite a los jóvenes en esta etapa educativa:

- «Procesar conocimiento sobre hechos a un nivel intelectual más profundo, según relacionan hechos con conceptos y con entendimientos conceptuales esenciales: este pensamiento sinérgico (interacción entre hechos y pensamiento conceptual) involucran el intelecto en dos niveles: fáctico y conceptual; y produce una mayor retención del conocimiento fáctico porque el pensamiento sinérgico requiere un procesamiento mental más profundo.
- Crea relevancia personal, según los alumnos relacionan nuevo conocimiento con conocimiento previo y fomenta el entendimiento de culturas y entornos a través de contextos globales que fomentan la transferencia de conocimiento.
- Trae su intelecto personal al estudio según usan un concepto para enfocarlo personalmente en un tema que les permite aumentar su motivación por aprender.
- Incrementa su fluidez en el lenguaje según usen información fáctica para explicar y apoyar su entendimiento conceptual profundo.
- Alcanza niveles más altos de pensamiento crítico, creativo y conceptual según los alumnos van analizando retos complejos globales» (IB b, 2015, p. 72).

En la metodología del concepto, el uso del conocimiento es una herramienta que los alumnos usan para poder entender y aplicar los conceptos en otros entornos y contextos. Así, fomentamos que los alumnos no solo puedan transferir sino puedan construir nuevo conocimiento.

Para Johnson (2002) el corazón de los enfoques de enseñanza y aprendizaje contextuales son la conexión que lleva hacia el significado. Cuando la gente joven puede conectar el contenido de una asignatura académica con su propia experiencia, descubren el significado, y ese significado les da una razón para aprender. Conectar el aprendizaje con la vida, hace que los estudios permanezcan vivos y los alumnos incrementen su deseo de aprender.

La enseñanza y el aprendizaje en el programa del diploma hace de forma deliberada que el entendimiento de los conceptos se fundamente en contextos.

«Un contexto de aprendizaje es un marco, evento o conjunto de circunstancias, diseñadas o escogidas para estimular el aprendizaje. El contexto, por tanto, deberá tener una relación con el sujeto que aprende, con sus intereses e identidad, o con su futuro. El aprendizaje que sucede fuera de contextos significativos suele ser superficial y de corto plazo» (IB b, 2015, p. 73).

Por tanto, una pedagogía de conceptos fundamentada en contextos, hace que el aprendizaje se convierta en significativo y permanezca a largo plazo, permitiendo a los alumnos seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Para el IB, una enseñanza y aprendizaje contextual efectivo ayuda tanto a alumnos como a profesores a:

- «Planificar oportunidades de aprendizaje notables y concretas, que pueden ser personalizadas para alumnos de forma individualizada a sus estilos de aprendizaje y sus diversos contextos y culturas.
- Ilustrar y proveer de ejemplos concretos de ideas conceptuales y teorías.
- Ofrecer vías para una evaluación auténtica (demostraciones del entendimiento).
- Modelizar la mentalidad abierta y la intelectualidad audaz valorada en el perfil de la comunidad de aprendizaje.
- Inspirar el pensamiento crítico y creativo según los alumnos vean diversas realidades, y algunas veces sistemas de valores opuestos y perspectivas culturales, incluyendo conceptos que están abiertos a diferentes interpretaciones como la ciudadanía, la identidad y la globalización.
- Proveer las lentes a través de las cuales comparar varias concepciones (o ideas equivocadas) de la realidad.
- Promover las estrategias de enseñanza por indagación (por ejemplo, aprendizaje a través de la resolución de problemas).
- Guiar hacia la percatación de los intereses en carreras, vocaciones y a la exploración de los itinerarios de aprendizaje del colegio.
- Conectar el aprendizaje en la clase con el aprendizaje de servicio.
- Promover la autogestión como alumnos para encontrar los contextos personales y crear el significado para uno mismo.
- Convertirse en más autónomos, estratégicos y fomentar la automotivación.

- Construir las habilidades y experiencias necesarias para transferir el aprendizaje de un contexto a otro.
- Explorar las muchas formas con las que la aplicación de conceptos puede variar entre culturas humanas, y llamar la atención sobre los aspectos comunes de la humanidad, incluyendo la búsqueda de un entendimiento cultural universal» (IB b, 2015, pp. 72-73).

Un equipo de investigadores (Holman, Pascal, Bostan, Hoşbota, y Constantin, 2016) exploró la persistencia académica de un grupo de alumnos del PD ($n = 226$) de cinco países del este y centro de Europa, en comparación con otro grupo de alumnos que cursaban otros programas en los mejores colegios de secundaria de Rumanía ($n = 328$). Con este estudio se concluyó que el PD fomenta la persistencia académica de los alumnos en mayor medida que el sistema educativo tradicional (al menos, el sistema rumano). El PD apoya la persistencia académica tanto directamente, mediante el currículo, como indirectamente, mediante el desarrollo de rasgos psicológicos que promueven la persistencia académica. Por último, la persistencia académica potencia aún más el desempeño académico de los alumnos y disminuye su intención de abandonar los estudios.

Una de las características que caracterizan el PD es la experiencia educativa de carácter holístico. El marco curricular está diseñado para que todos los alumnos tengan la flexibilidad necesaria para poder profundizar en aquellas asignaturas de mayor interés, pero a la vez cursen un programa amplio y equilibrado. La siguiente figura presenta la representación curricular del PD.



Figura 5.7. Representación del modelo curricular del PD

Fuente: IB, 2018

El modelo curricular se despliega con un claro objetivo: formar a ciudadanos competentes y activos, así como especialistas en materias académicas. Como ya se ha visto reflejado en anteriores modelos, los alumnos aparecen en el centro del modelo curricular. El siguiente círculo muestra la importancia de la pedagogía y su contextualización global, para seguir con el componente troncal del programa compuesto por tres elementos que trascienden a las disciplinas: la teoría del conocimiento, la monografía (trabajo de investigación de 4000 palabras individual) y la creatividad, acción y servicio. Después aparecen los seis grupos de asignaturas: estudios en lengua y literatura, la lengua en adquisición (lengua extranjera), individuos y sociedades, las ciencias, las matemáticas y las artes. Los alumnos deberán estudiar una asignatura de cada grupo (seis asignaturas en total), con la excepción del grupo de las artes, que podrá ser sustituida por otra de otro grupo según indica el reglamento. Las asignaturas que ofrece el PD se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 5.17. Asignaturas de cada grupo en el PD

Grupo de asignaturas	Asignaturas a elegir por los centros
Estudios de Lengua y Literatura	Lengua A: Literatura Lengua A: Lengua y Literatura Literatura y Representación Teatral
Adquisición de Lenguas	Lengua Extranjera ab initio Lengua Extranjera B Griego Clásico Latín
Individuos y Sociedades	Historia Geografía Economía Política Global Filosofía Empresa y Gestión Religiones del Mundo Psicología Antropología Social y Cultural Tecnología de la Información en una Sociedad Global
Matemáticas	Matemática Análisis y Enfoques Matemáticas Aplicaciones e Interpretación
Ciencias	Biología Ciencias del Deporte, el Ejercicio y la Salud Física Informática Química Tecnología del Diseño
Artes	Artes Visuales Cine Teatro Música Danza

Fuente: IB, 2018

«[Para el IB] es esencial que un curso de educación preuniversitaria dote a los alumnos con el conocimiento profundo de asignaturas específicas y las habilidades que necesitan para continuar sus estudios en la universidad elegida y para ser usados posteriormente en sus vidas profesionales. La especialización se fomenta al hacer obligatorio que los alumnos estudien tres de sus asignaturas a nivel superior. Esto queda equilibrado con la necesidad de estudiar otras tres asignaturas a nivel medio» (IB b, 2015, pp. 72-73).

El PD, está reconocido como equivalente a los diplomas o exámenes de acceso a la universidad de muchos países y universidades en el mundo.

En un estudio (Ateskan, Onur, Sagun, Sands y Çorlu, 2015) se investigaron los resultados en educación superior que obtuvieron en universidades de Turquía alumnos graduados del PD y alumnos no procedentes del IB. En general, en la universidad, los graduados del PD obtuvieron mejores calificaciones en las cinco áreas disciplinarias en que se examinaron, mejores promedios de calificaciones y mejores índices de graduación que los alumnos no procedentes del IB. Los alumnos del PD indicaron que se sentían bien preparados para sus estudios universitarios, especialmente en su uso del inglés y en habilidades académicas como la redacción y la gestión del trabajo independiente.

En un estudio realizado en el *Honors College* de la Universidad de Oregón (Estados Unidos) (Conley, McGaughy, Davis-Molin, Farkas y Fukuda, 2014). se exploró la preparación académica y socio-emocional para la universidad de dos grupos de alumnos: uno de graduados del PD y otro de alumnos que no procedían del IB. Si bien el equipo de investigación no encontró diferencias entre los dos grupos en el promedio de calificaciones obtenidas en la universidad, los graduados del PD demostraron una probabilidad significativamente mayor de terminar sus estudios universitarios que aquellos alumnos que no procedían del PD. Los datos cualitativos también indicaron que los graduados del PD se adaptaron mejor al rigor del trabajo universitario; especialmente, estos alumnos pusieron de relieve una serie de habilidades adquiridas mediante su participación en el PD, como el pensamiento crítico, la gestión del tiempo y las habilidades de investigación.

d) El Programa de Orientación Profesional (POP)

El Programa de Orientación Profesional del sistema educativo IB (POP) está destinado a jóvenes de entre 15 y 19 años. El programa fue un proyecto del IB que comenzó en Finlandia en 2004. En sus inicios, fue pilotado en distintos países en Colegios del Mundo IB que ya ofrecían el PD. Desde 2012 a 2014, el programa solo podía ser implementado en centros que ya ofrecían el PD y no fue hasta 2016 cuando pudo implementarse en centros sin tener que ofrecer simultáneamente el PD.

- «Una parte fundamental del Programa de Orientación Profesional consiste en hacer que los alumnos se conviertan en individuos seguros, competentes y preparados para ingresar en el mundo laboral. El Programa de Orientación Profesional permite a los alumnos:
- Desarrollar una variedad de competencias laborales generales y profundizar su comprensión en áreas de conocimiento específicas mediante los cursos del Programa del Diploma que estudien
- Desarrollar estrategias flexibles para la adquisición y profundización de conocimientos en diversos contextos
- Prepararse para una participación eficaz en el cambiante mundo laboral
- Fomentar aptitudes y hábitos mentales que les permitan mantener una actitud de aprendizaje durante toda la vida, con la voluntad de considerar nuevas perspectivas
- Participar en un aprendizaje que desarrolle su capacidad y voluntad de generar un cambio positivo (IB c, 2015, p. 7)».

El modelo curricular del programa es un modelo mixto que incluye los requisitos por parte del sistema educativo IB, más los requisitos del programa técnico profesional que podrá ser impartido por otra institución. Dicho programa deberá estar oficialmente acreditado por una institución de educación superior o el Ministerio de Educación de un gobierno. De esta forma, el colegio puede desarrollar un programa relevante para su entorno, pudiendo ofertar un programa educativo que priorice las necesidades del mercado de trabajo en cada momento.

Los alumnos del POP deberán cursar al menos dos asignaturas del PD, a la vez que cursan los componentes troncales del programa del POP que se describen a continuación, y el programa de orientación o formación profesional ofrecido por el centro u otro centro acreditado para ofrecer este tipo de formación profesional/técnica.

Los componentes troncales del Programa de Orientación Profesional del IB son cuatro:

- Habilidades Personales y Profesionales

«El curso de Habilidades Personales y Profesionales tiene como fin que los alumnos desarrollen la responsabilidad, habilidades prácticas de resolución de problemas, buenos hábitos intelectuales, una comprensión ética, la perseverancia, la resiliencia, una apreciación de la identidad y la perspectiva, y

la comprensión de la complejidad del mundo moderno. Asimismo, otorga una especial importancia al desarrollo de las habilidades que necesitarán para desenvolverse con éxito en la educación superior, el mundo laboral y la sociedad» (IB c, 2015, p. 9).

- Aprendizaje-servicio

«El aprendizaje-servicio consiste en la aplicación práctica de conocimientos y habilidades para satisfacer una necesidad identificada de la comunidad. Mediante el servicio, los alumnos desarrollan y aplican habilidades personales y sociales a situaciones de la vida real que implican tomar decisiones, resolver problemas, adoptar iniciativas y asumir responsabilidades por sus acciones» (IB c, 2015, p. 9).

- Desarrollo de la Lengua

«Este componente garantiza que todos los alumnos tengan acceso y estén expuestos a una lengua adicional, lo que constituye uno de los principios fundamentales de la educación del IB y les permitirá ampliar su comprensión del mundo. Se anima a los alumnos a comenzar o ampliar el estudio de una lengua distinta a la que mejor dominen que se ajuste a sus necesidades, su situación y su contexto. Este componente permite que los alumnos desarrollen habilidades lingüísticas y comunicativas en las áreas de la expresión oral, visual y escrita» (IBc, 2015, p. 9).

- Proyecto de Reflexión

«El Proyecto de Reflexión es un trabajo de gran envergadura que se realiza durante un tiempo prolongado y se presenta en el segundo año del Programa de Orientación Profesional. Mediante el proyecto de reflexión, los alumnos identifican, analizan, discuten y evalúan un dilema ético relacionado con un tema de sus estudios de formación profesional. Este trabajo fomenta el descubrimiento intelectual y la creatividad en los alumnos y los estimula a indagar, reflexionar y emprender acciones, así como a desarrollar sólidas habilidades de pensamiento, investigación y comunicación» (IB c, 2015, p. 9).

Una de las características que caracterizan el programa de Orientación Profesional es la experiencia educativa de carácter holístico, que permite a los alumnos poder continuar sus estudios en instituciones de educación superior o continuar con su vida profesional en el mercado de trabajo. El marco curricular está diseñado para que todos los alumnos tengan la flexibilidad necesaria para poder profundizar en aquellas asignaturas de mayor interés para sus carreras

profesionales, abordada desde la academia, pero a la vez cursar un programa centrado en sus destrezas, que les permitan conectar sus conocimientos académicos con las habilidades necesarias para desarrollarse en el mundo laboral global. La siguiente figura presenta la representación curricular del programa de Orientación Profesional.



Figura 5.8. Representación del modelo curricular del POP

Fuente: IB, 2018.

El modelo curricular se despliega con un claro objetivo: formar a ciudadanos competentes y activos, bien para proseguir con sus estudios o bien para incorporarse directamente al mercado laboral. Como ya se ha visto reflejado en anteriores modelos, los alumnos aparecen en el centro del modelo curricular. El siguiente círculo muestra la importancia de la pedagogía contextualizada en el mundo, para seguir con el componente troncal del programa compuesto por cuatro elementos que trascienden a las disciplinas, para cerrar con la obligatoriedad de las asignaturas (mínimo dos) académicas del PD y los estudios de formación profesional.

Los primeros estudios de investigación realizados sobre el programa por el equipo del departamento de investigación global del IB examinaron los

patrones de matriculación, permanencia, especialización e igualdad de acceso a la educación superior, y la comparación de esos resultados con los promedios nacionales (Mack, Halic y Burd, 2017). Los investigadores incluyeron en el estudio 542 alumnos de EE. UU., que participaron en el POP y se graduaron entre 2013 y 2015. Estos alumnos estaban entre los primeros graduados del POP y representaban orígenes muy diversos, incluidos grupos tradicionalmente desfavorecidos (29,1 % color no hispanos; 29,1 % blancos no hispanos; 28,3 % hispanos; 11,5 % asiáticos y 0,4 % nativos americanos o de Alaska). Las conclusiones clave reflejan que: Los graduados del POP se matriculan en universidades de cuatro años. Cuatro de cada cinco (81 %) graduados del POP se matricularon en la universidad en algún momento después de concluir la secundaria: de ellos, un 79 % eligió universidades de cuatro años en lugar de instituciones de dos años en 2014, en comparación con el 64 % de la muestra nacional. Los graduados del POP tienen tasas de matriculación y permanencia en la universidad más altas que el promedio nacional y tienden a especializarse en campos de orientación profesional bien remunerados, tales como: ingeniería (18 %), estudios empresariales (17 %) y ciencias de la salud (15 %). Además, los graduados del POP asisten a instituciones de educación superior selectivas: de los graduados del POP que eligieron instituciones de cuatro años, más de la mitad (55 %) se matriculó en una universidad clasificada como ‘muy competitiva’ o superior en el Índice de Selectividad de Barron²³».

5.2.4. El perfil del alumno

El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB es la declaración de principios del IB en acción, y describe de forma concisa las aspiraciones de una comunidad global que comparte los valores que cimientan la filosofía educativa del IB. El perfil de la comunidad de aprendizaje describe los atributos y resultados de una educación enfocada en lograr una mentalidad internacional

²³ Barron desarrolló un índice que indica el grado de dificultad de acceso a la universidad por parte de los candidatos. El índice tiene 10 categorías, ocupando la categoría 10 las universidades más selectivas. El Índice de Barron es el más utilizado en la clasificación de universidades en Estados Unidos.

(IB, 2015, p. 1). En la tabla, a continuación, se describen los 10 atributos que conforman el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB.

Tabla 5.18. Atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB.

Atributo	Descripción
Audaces	Abordamos la incertidumbre con previsión y determinación. Trabajamos de manera autónoma y colaborativa para explorar nuevas ideas y estrategias innovadoras. Mostramos ingenio y resiliencia cuando enfrentamos cambios y desafíos.
Buenos Comunicadores	Nos expresamos con confianza y creatividad en diversas lenguas, lenguajes y maneras. Colaboramos eficazmente, escuchando atentamente las perspectivas de otras personas y grupos.
De Mentalidad Abierta	Desarrollamos una apreciación crítica de nuestras propias culturas e historias personales, así como de los valores y tradiciones de los demás. Buscamos y consideramos distintos puntos de vista y estamos dispuestos a aprender de la experiencia.
Equilibrados	Entendemos la importancia del equilibrio físico, mental y emocional para lograr el bienestar y el de los demás. Reconocemos nuestra interdependencia con respecto a otras personas y al mundo en que vivimos.
Indagadores	Cultivamos nuestra curiosidad, a la vez que desarrollamos habilidades para la indagación y la investigación. Sabemos cómo aprender de manera autónoma y junto con otros. Aprendemos con entusiasmo y mantenemos estas ansias de aprender a lo largo de toda la vida.
Informados e Instruidos	Desarrollamos y usamos nuestra comprensión conceptual mediante la exploración del conocimiento en una variedad de disciplinas. Nos comprometemos con ideas y cuestiones de importancia local y mundial.
Íntegros	Actuamos con integridad y honradez, con un profundo sentido de la equidad, la justicia y el respeto por la dignidad y los derechos de las personas en todo el mundo. Asumimos la responsabilidad de nuestros propios actos y sus consecuencias.
Pensadores	Utilizamos habilidades de pensamiento crítico y creativo para analizar y proceder de manera responsable ante problemas complejos.

Atributo	Descripción
	Actuamos por propia iniciativa al tomar decisiones razonadas y éticas.
Reflexivos	Evaluamos detenidamente el mundo y nuestras propias ideas y experiencias. Nos esforzamos por comprender nuestras fortalezas y debilidades para, de este modo, contribuir a nuestro aprendizaje y desarrollo personal.
Solidarios	Mostramos empatía, sensibilidad y respeto. Nos comprometemos a ayudar a los demás y actuamos con el propósito de influir positivamente en la vida de las personas y el mundo que nos rodea.

Fuente: IB, 2015, p. 11

5.3. LA EVALUACIÓN

El IB ha diseñado sus propios sistemas de evaluación. «Para el IB, una buena evaluación considera las competencias más amplias del alumno y las habilidades de pensamiento de orden superior» (IB b, 2018, p. 100).

Así lo señaló Peterson (1987), cuyas opiniones dieron forma a la filosofía educativa del IB. En ese sentido, afirmó que lo que importa no es la absorción y regurgitación de hechos o de interpretaciones predigeridas de hechos, sino el desarrollo de las facultades de la mente o de formas de pensar que pueden aplicarse a nuevas situaciones y a la presentación de nuevos hechos según van surgiendo. Sugata Mitra, en su intervención en la Conferencia mundial para directores de colegio del IB celebrada en Singapur en 2011, llevó esta argumentación un paso más allá y sostuvo que la disponibilidad inmediata e integral de conocimientos a través de internet significa que los conocimientos en sí tienen poco valor, y que lo que necesitan los ciudadanos del siglo XXI es la capacidad de analizar, interpretar y seleccionar conocimientos (Mitra, 2011).

5.3.1. Principios de evaluación

En el sistema de evaluación del IB subyace el principio de que hay que evaluar aquello que es importante, aunque sea más complejo de evaluar, y no considerar importante aquello que se puede evaluar de forma más simple.

Los cinco puntos siguientes resumen los principios subyacentes de la evaluación del IB. Las evaluaciones del IB deben:

- «Resultar válidas para los propósitos para los que están pensadas. Esto significa que debe haber un equilibrio entre las demandas opuestas de la pertinencia del constructo, la fiabilidad, la equidad (es decir, que no haya sesgos), la equiparabilidad con otras evaluaciones, y la manejabilidad para alumnos, colegios y el IB.
- Tener un efecto de repercusión positivo: su diseño debe favorecer una enseñanza y un aprendizaje de buena calidad.
- Resultar adecuadas para el mayor número de alumnos posible, de manera que puedan demostrar su nivel de logro personal.
- Formar parte integrante del programa del IB, y no considerarse como elementos aislados. Hay que preguntarse si las evaluaciones favorecen la simultaneidad del aprendizaje y la experiencia del alumno en general.
- Respaldar los principios del IB y las competencias de los alumnos, sobre todo para que sean indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores y tengan una mentalidad internacional». (IB b, 2018, p. 117).

A las puertas de la que se considera la cuarta revolución industrial²⁴, se necesitarán distintas habilidades a las que se esperaban en las generaciones anteriores. Si bien hay quienes argumentan que el enfoque de indagación que subyace a las habilidades del siglo XXI, se ha valorado desde Sócrates, existe cierto consenso general sobre la importancia de proporcionar a los alumnos una amplia variedad de atributos para prepararlos para la vida (Llewellyn, 2013). Así, Schleicher (2016) dice que actualmente, la educación trata mucho más sobre formas de pensar que implican enfoques creativos y críticos para la resolución de problemas y la toma de decisiones. Asimismo, aborda métodos de trabajo, en particular de comunicación y colaboración, así como las herramientas necesarias, tales como la capacidad de reconocer y explotar el potencial de las nuevas tecnologías, y también de evitar sus riesgos. Por último, la educación abarca la capacidad de vivir como ciudadano activo y comprometido en un

²⁴ El Foro Económico Mundial (WEF por sus siglas en inglés). La cuarta revolución industrial representa un cambio fundamental en la manera en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos unos con otros. Es un nuevo capítulo en el desarrollo humano, habilitados por los avances tecnológicos que son conmensurables a aquellos de la primera, segunda y tercera revolución, y que funden los mundos físicos, digitales y biológicos. <https://toplink.weforum.org/knowledge/insight/a1Gb0000001RIhBEAW/explore/summary>

mundo polifacético. Estos ciudadanos influyen en lo que quieren aprender y cómo quieren hacerlo, y eso da forma al papel de los educadores.

Hay muchas maneras distintas de categorizar estas destrezas, por ejemplo, el marco de competencias para el siglo XXI de la OCDE o el que propone la Unión Europea. El IB, por su parte, describe estas competencias dentro del perfil de la comunidad de aprendizaje.

«No todos los aspectos del perfil de la comunidad de aprendizaje se pueden medir adecuadamente con la evaluación sumativa, pero son varios los que quedan englobados en el concepto de habilidades de pensamiento de orden superior. Una buena evaluación reconoce la importancia de dichas características y, aunque no esté diseñada para medirlas, puede ofrecer a los alumnos la oportunidad de desarrollar estas competencias. Algunos ejemplos serían fomentar enfoques éticos (íntegros) para los experimentos, respaldar una revisión adecuada entre compañeros, e introducir contextos inesperados a los alumnos» (IB b, 2018, pp. 110-111).

Los alumnos que estudian en el sistema educativo del IB se encuentran en diferentes países y tienen diversas nacionalidades y culturas. La enseñanza y el aprendizaje en el IB, como se ve reflejado en su pedagogía, transcurre en contextos globales y tiene como meta la comprensión intercultural, y ambos elementos deben reflejarse en la evaluación.

Al respecto, el IB resalta:

«Lo más importante para lograr esto es emplear a expertos académicos —entre otros, los autores de las preguntas de examen y los encargados del desarrollo curricular— procedentes de distintos contextos culturales. Para cumplir los principios del IB es importante no ocultar las diferencias, sino utilizarlas de manera que los alumnos puedan explorarlas sin verse desfavorecidos. En algunas áreas disciplinarias, para fomentar la variedad cultural se pueden tener en cuenta distintas perspectivas culturales en el currículo. Podemos encontrar ejemplos de este enfoque en biología, química, psicología y artes visuales. En las tres primeras, las estructuras de opciones permiten a los colegios seleccionar un contenido que, en cierta medida, encajará con sus tradiciones culturales acerca de la enseñanza de la asignatura. En otras áreas disciplinarias, la mentalidad internacional se potencia a través de los materiales y las fuentes de inspiración que se fomenta que use el alumno. Algunos ejemplos en este sentido son las asignaturas de Artes, Literatura y Lengua, pero esta noción

también se puede incluir en una amplia variedad de tareas de evaluación interna» (IB b, 2018, pp. 110-111).

5.3.2. La evaluación en cada uno de los programas

Cada programa tiene sus propias especificaciones acerca de la evaluación.

1. La evaluación en el PEP:

«El abordaje de la evaluación en el PEP reconoce la importancia de evaluar el proceso de indagación, así como el producto de la indagación, y los objetivos para integrar y apoyar a ambos. Se espera que el profesor lleve un registro detallado de la indagación iniciada por los alumnos para poder ver un incremento tanto en el contenido como en su profundidad. Los profesores deben considerar:

- a) Si la naturaleza indagadora de los alumnos se desarrolla en el tiempo; es decir, si están realizando preguntas de más calado, que probablemente estén mejorando sustancialmente su aprendizaje.
- b) Si los alumnos se están dando cuenta de que problemas reales requieren soluciones basadas en la integración de conocimiento que abarca y conecta varias áreas.
- c) Si los alumnos están demostrando el dominio de habilidades.
- d) Si los alumnos están acumulando una base de conocimiento básico y puede aplicar su entendimiento correctamente en subsecuentes indagaciones.
- e) Si los alumnos están demostrando tanto saber trabajar de forma independiente como colaborativamente». (IB, 2007, p. 44).

2. La evaluación en el PAI:

«El abordaje de la indagación en el PAI está relacionada a criterios. Los objetivos de la evaluación en el PAI son:

- a) Apoyar y estimular el aprendizaje de los alumnos ofreciéndoles comentarios sobre el proceso de aprendizaje
- b) Ofrecer información que sirva de base al proceso de enseñanza, para favorecerlo y mejorarlo
- c) Ofrecer a los alumnos la oportunidad de mostrar transferencias de habilidades entre las disciplinas, por ejemplo, en el Proyecto

Personal y en las tareas de evaluación de las unidades interdisciplinarias

- d) Fomentar entre los alumnos actitudes positivas hacia el aprendizaje
- e) Promover una comprensión profunda de los contenidos de las asignaturas apoyando a los alumnos en sus indagaciones dentro de contextos del mundo real
- f) Promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo
- g) Reflejar la mentalidad internacional del programa al permitir que la evaluación se realice en contextos culturales y lingüísticos diversos
- h) Favorecer la naturaleza holística del programa mediante la inclusión de principios que tengan en cuenta el desarrollo integral del alumno». (IB b, 2014, p. 44).

La siguiente tabla resume los criterios de evaluación del PAI por grupos de asignaturas.

Tabla 5.19. Criterios de Evaluación del PAI

Grupo de Asignaturas	A	B	C	D
Lengua y Literatura	Análisis	Organización	Producción de textos	Uso de la lengua
Adquisición de Lenguas	Comprensión de textos orales y visuales	Comprensión de textos escritos y visuales	Comunicación	Uso de la lengua
Individuos y Sociedades	Conocimiento y comprensión	Investigación	Comunicación	Pensamiento crítico
Ciencias	Conocimiento y comprensión	Indagación y diseño	Procesamiento y evaluación	Reflexión sobre el impacto de la ciencia
Matemáticas	Conocimiento y comprensión	Investigación de patrones	Comunicación	Aplicación de las matemáticas en contextos del mundo real
Artes	Conocimiento y comprensión	Desarrollo de habilidades	Pensamiento creativo	Respuesta
Educación Física y para la Salud	Conocimiento y comprensión	Planificación del rendimiento	Aplicación y ejecución	Reflexión y mejora del rendimiento
Diseño	Indagación y análisis	Desarrollo de ideas	Creación de la solución	Evaluación
Proyectos del PAI	Investigación	Planificación	Acción	Reflexión
Aprendizaje interdisciplinario	Base disciplinaria	Síntesis	Comunicación	Reflexión

Fuente: IB b, 2014, p. 81

«El Programa de los Años Intermedios (PAI) es un marco de enseñanza y aprendizaje en el que el profesor determina el nivel de logro de los alumnos según un conjunto de criterios publicados. El IB reconoce formalmente los logros de los alumnos del quinto año del PAI por medio de la evaluación electrónica. La evaluación electrónica comprende tres estrategias para evaluar lo que los alumnos saben y son capaces de hacer:

- Carpetas electrónicas que contienen trabajos de clase cuidadosamente definidos de Adquisición de Lenguas, Artes, Diseño y Educación Física y para la Salud, usando un proceso de toma dinámica de muestras a fin de moderar los resultados de acuerdo con estándares globales.

- Exámenes a través del ordenador (dos horas de duración) para determinados cursos de Lengua y Literatura, Individuos y Sociedades, Ciencias, Matemáticas y aprendizaje interdisciplinario.
- El Proyecto Personal, un proyecto extenso, centrado en el alumno y adecuado para su edad en el que los alumnos consolidan su aprendizaje a lo largo del programa. Si bien hay otros componentes de la evaluación electrónica que son opcionales para los colegios, todos los alumnos del quinto año del PAI deben participar en la evaluación electrónica del Proyecto Personal». (IB b, 2014, p. 87)

La evaluación en el DP:

«Los profesores del Programa del Diploma deben comprender cómo se lleva a cabo la evaluación sumativa formal, que puede definirse como aquella que contribuye directamente a la obtención del diploma. La mayor parte de esta evaluación es externa y consta de exámenes o trabajos realizados a lo largo del curso y enviados a un examinador externo. Algunas evaluaciones sumativas formales son internas, y requieren que el profesor califique el trabajo de los alumnos de acuerdo con los estándares aceptados del IB. Posteriormente, el estándar del profesor es confirmado o moderado por un moderador externo» (IB b, 2015, p. 79).

Para recibir el Diploma el alumno debe haber obtenido un total de 24 puntos de los 45 posibles. Los alumnos también pueden recibir certificados individuales de asignaturas que, en muchos países, entre los que están el Reino Unido y Estados Unidos, tienen un valor de acceso a la universidad.

La evaluación en el POP: La evaluación del programa es mixta, al tener tres componentes fundamentales. Las asignaturas del PD siguen el mismo proceso de evaluación que las descritas anteriormente para el programa del Diploma. Los componentes troncales del programa los evalúa el colegio y el proyecto de reflexión es moderado externamente. Además, el centro o institución proveedora de los cursos de formación profesional, será el encargado de la evaluación de dicha parte.

5.3.3. El ciclo de evaluación

La evaluación es un ciclo con varias etapas: creación, organización de las convocatorias de exámenes para los alumnos, corrección por parte de los examinadores, y publicación de los resultados. «Lo importante de todo este proceso es que de cada convocatoria de exámenes se obtiene información relevante para mejorar la calidad de la evaluación en la siguiente convocatoria» (IB b, 2018, p. 145-146). El siguiente diagrama es solo una posible ilustración de este proceso.

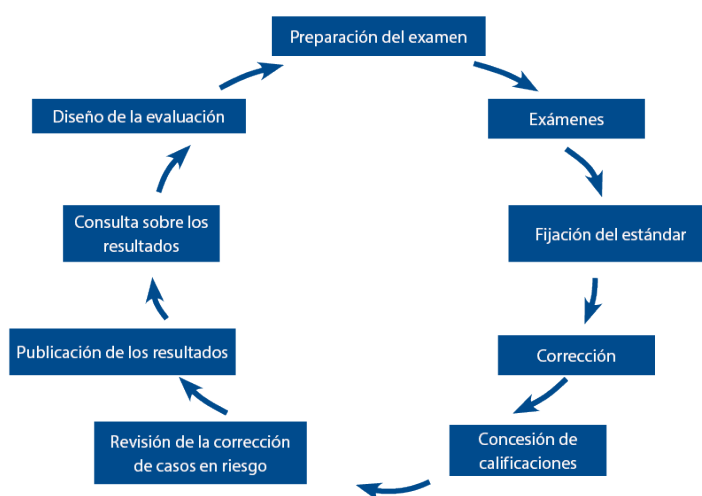


Figura 5.9. Diagrama del ciclo de evaluación del IB

Fuente: IB b 2018, p. 146

En el sistema educativo del IB existen dos convocatorias de examen, una en el mes de mayo y otra en el mes de noviembre para acomodarse a los dos hemisferios.

Cabe destacar que los exámenes externos se realizan en todos los Colegios del Mundo IB el mismo día del año y cada alumno se enfrenta a las mismas preguntas de examen de cada asignatura cursada.

5.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los programas de formación del profesorado del IB apoyan el compromiso de sus profesores de ser docentes críticos, reflexivos que valoran

el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas de desarrollo profesional del IB ofrecen a su comunidad de profesores la oportunidad de desarrollar un entendimiento profundo de lo que significa ser un profesor excelente con mentalidad internacional. Estos programas van más allá de simplemente enseñar a los profesores nuevas habilidades sino motivarles para desarrollar nuevas pedagogías y llevarlas a cabo en su propia docencia (Bergeron y Dean, 2013).

El IB tiene requisitos específicos de desarrollo profesional que los colegios deben cumplir en momentos importantes: el primero, antes de que un colegio sea considerado colegio candidato a implementar alguno de los programas del IB, el director del colegio deberá pasar por un programa de formación obligatoria; antes de que el colegio vaya a ser autorizado para impartir alguno de los programas del IB, todo el personal involucrado en el programa deberá haber realizado los cursos considerados, como obligatorios, en el reglamento correspondiente y en cada subsecuente evaluación. Al menos una vez cada cinco años, después de ser autorizado, el colegio del mundo IB, deberá haber llevado a cabo los cursos correspondientes de actualización o formación continua. Además, durante toda la vida del Colegio del Mundo IB, los directores, profesores, bibliotecarios, etc., tienen una amplia gama de cursos de formación que les permiten poder mejorar su capacidad docente o de liderazgo educativo.

5.4.1. Modelo conceptual

El IB ha creado un modelo único de desarrollo profesional. Una vez que un director/profesor de un centro autorizado adquiere la experiencia requerida, puede solicitar convertirse en miembro de la red de educadores del IB, conocida como IBEN, por sus siglas en inglés (*IB Educator Network*). El IB, entonces, selecciona a candidatos según los requisitos específicos para el rol a desarrollar y les da un curso de formación que les certifica para realizar determinados trabajos para la organización, mientras continúan en activo en sus Colegios del Mundo IB. Entre estos roles están: desarrolladores curriculares, examinadores, moderadores de exámenes, moderadores de foros en el Centro de Recursos de Programas (CRP)²⁵, líderes de talleres, miembros de los equipos de autorización,

²⁵ CRP: Centro de Recursos de Programas es una plataforma propiedad del Bachillerato Internacional, donde todos los miembros de su comunidad tienen acceso a los recursos

etc. Este trabajo que realizan los IBENs para el IB, es remunerado y significa una gran oportunidad de desarrollo para sus miembros fuera de sus centros del trabajo.

Para el IB, los profesores que forman parte de la red de educadores del IB (IBEN):

- juegan un papel importante en la implementación de la misión del IB;
- ganan una rica experiencia de aprendizaje, así como desarrollo profesional continuo;
- mejoran la calidad de su docencia en el aula;
- mejora su ventaja competitiva en el sector educativo;
- accede a los recursos de la comunidad el IB;
- y forma parte de una red de educadores dinámica y mundial. (IB, 2018).

El IB ha desarrollado así una comunidad global, multicultural y multilingüe en continuo aprendizaje y desarrollo, que además ha generado un espíritu de colaboración entre centros. El intercambio de prácticas pedagógicas y buenas experiencias es continuo entre centros en el ámbito público-privado.

La siguiente figura realiza una representación gráfica del ecosistema de desarrollo profesional del IB.

pedagógicos, guías de programas, ejemplos de evaluación, etc. para una correcta y efectiva implementación de los programas del Bachillerato Internacional.

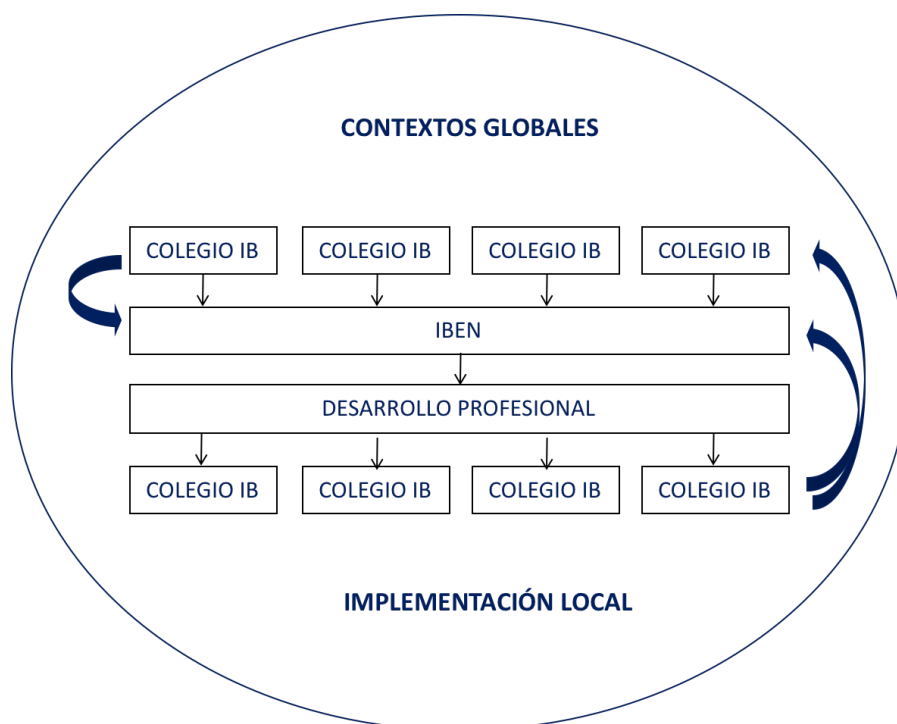


Figura 5.10. Ecosistema de Desarrollo Profesional del IB

Fuente: Menéndez, 2016, p. 130

5.4.2. Arquitectura de los programas

El sistema educativo IB tiene desarrollada una amplia oferta de programas de desarrollo profesional que permiten al equipo directivo del centro y a los profesores, personal de apoyo, especialistas en tecnologías de información, biblioteca, etc. poder seguir desarrollándose a lo largo de toda su vida profesional. El IB clasifica su oferta de programas en tres categorías:

- «Talleres de categoría 1: se centran en la filosofía del IB y en la implementación de los programas.
- Talleres de categoría 2: en los que se abordan los cuatro programas educativos del IB y
- Talleres de categoría 3: concebidos para que los profesores puedan profundizar y perfeccionar su formación profesional». (IB, 2018).

5.4.3. Modelos de implementación de los programas de formación

El IB ofrece desarrollo profesional tanto presencial como on-line. Además, ofrece talleres organizados por la propia organización, así como por

organizaciones que han sido certificadas por la organización para dar talleres de formación.

- a) «Talleres presenciales: cada taller tiene una duración de 15 horas durante dos días y medio. Además, se planifican oportunidades para hacer *network* con el resto de asistentes y compartir prácticas y experiencias. En todos los talleres se refleja tanto la perspectiva regional como la global.
- b) Talleres online: aunque el diseño del temario es el mismo, los talleres on-line ofrecen flexibilidad y conveniencia para el docente, que puede compatibilizarlos con su trabajo diario. La duración del curso on-line es de cuatro semanas» (Menéndez, 2016, p. 131).

El IB tiene tres lenguas de trabajo oficiales: español, francés e inglés y un amplio abanico de talleres de desarrollo profesional son ofrecidos en los tres idiomas. Además, el IB tiene lo que se denominan 'lenguas de acceso' para dar acceso a más alumnos y profesores al sistema educativo IB. En estas lenguas: árabe, chino, alemán, indonesio, japonés y turco, también se ofrecen talleres de desarrollo profesional.

Con el objetivo de ofrecer más formación docente, el IB ha realizado acuerdos para realizar formación específica en la pedagogía del IB en universidades, donde ofrece los certificados profesionales. Existen tres tipos de certificados:

- «Certificado IB de enseñanza y aprendizaje: Los estudios conducentes a este certificado brindan tanto a los educadores sin experiencia o recién llegados a la profesión como a los experimentados, la formación necesaria para convertirse en profesionales reflexivos y en docentes investigadores.
- Certificado avanzado del IB en enseñanza y aprendizaje: Se ofrece a quienes lo cursan la oportunidad de complementar los conocimientos del IB que ya poseen con un componente de investigación riguroso y sistemático para ampliar sus conocimientos y experiencia. Los participantes estudian en profundidad el desarrollo del currículo, la pedagogía y la evaluación valiéndose de la literatura especializada pertinente y de su propia experiencia en el IB.
- Certificado del IB de prácticas directivas: Este certificado está diseñado para educadores y personal de dirección que deseen mejorar sus habilidades directivas en el contexto del IB. Los participantes desarrollan y perfeccionan las habilidades necesarias para asumir la

función de orientadores del colegio en el proceso de autorización del IB.

- Certificado avanzado del IB en investigación en prácticas directivas: Quien obtiene este certificado comprende con más profundidad las responsabilidades y habilidades directivas por medio de un trabajo de investigación riguroso. Este curso incluye un trabajo de investigación dentro del contexto de dirección del IB, así como una reflexión profunda sobre las prácticas directivas personales de los participantes». (IB, 2018).

Actualmente, en 2020, hay 23 universidades autorizadas para impartir certificados del IB.

De esta manera, las oportunidades de formación del IB se hacen más flexibles y se adaptan a las distintas necesidades, perspectivas y contextos. Así, Mc Kenzie (1998) explica que, en un mundo internacional, cuando se refleja en el IB, incluye cinco significados. Estos los describe como uno no-nacional (no sujeto a los requerimientos o estándares de ningún sistema nacional), pannacional (sujeto a regulaciones o recomendaciones comunes a varios países), exnacional (en el sentido de fomento de la movilidad internacional y la multinacionalidad y recogiendo en el currículo iniciativas de distintos países) y la transnacionalidad (en el sentido que otorga a los alumnos y profesores la posibilidad de traspasar fronteras, como si fuera una especie de pasaporte educativo, válido para moverte de un país a otro). En este sentido, el IB adapta su oferta de formación del profesorado para que los centros puedan implementar los programas, cumpliendo los requisitos regulatorios propios de cada centro.

La última iniciativa de formación, ha sido el lanzamiento en octubre de 2018, de un Master en Formación del Profesorado en colaboración de la *Universidad del Pueblo*²⁶, cuya matriculación y curso es totalmente gratuito y solo tiene un coste para aquellos docentes que quieran certificar su título final. En un principio, la docencia es en inglés y todos los profesores del master, realizan su docencia como una labor no remunerada de servicio a la comunidad. Con

²⁶ La Universidad del Pueblo (*University of People*), es una institución académica, sin ánimo de lucro, acreditada en Estados Unidos, que ofrece formación no presencial de matrícula gratuita.

ello, el IB pretende compartir su experiencia de más 50 años como líder en educación internacional.

En este capítulo hemos hecho un análisis pormenorizado del sistema educativo del IB, considerado como la iniciativa educativa supranacional implantada en entornos escolares más importante en el mundo. Esta consideración esta sostenida por su presencia no solo en términos geográficos, en más de 150 países, sino geopolíticos; pues está implantada en el sistema público de más de 60 países, habiendo sido apoyado por gobiernos representando diferentes intereses nacionales, pero que comparten la necesidad de ofrecer a sus ciudadanos programas educativos que les permitan desarrollarse para un mundo contemporáneo globalizado.

Capítulo 6

El IB en España



Aspectos claves



#1

Presencia en todo tipo de centros



#2

Rápida expansión



#3

Impacto en los enfoques de enseñanza y aprendizaje



#4

Reconocido y equivalente al sistema nacional español

Conclusiones



El sistema educativo IB está implantado en todas las Comunidades Autónomas en España con la excepción de Extremadura y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, siendo el programa más extendido el IBDP. Los estudios realizados con respecto a la implementación de los programas revelan su eficacia en la adquisición de competencias, el fomento del pensamiento crítico y creativo; y la mentalidad internacional. Además, el sistema educativo IB goza de equivalencia y reconocimiento en España tanto en términos de homologación como de acceso a la universidad.

CAPÍTULO 6.

EL BACHILLERATO INTERNACIONAL (IB) EN ESPAÑA

Descrito ya el sistema educativo español (LOMCE) en el capítulo 4 y el sistema educativo de IB en el 5, corresponde en este capítulo sexto presentar la implantación del IB en España. El sentido de este capítulo es que la medida de nuestro objeto de estudio (competencia global) se hará en centros LOMCE y IB pero que, en todo caso, están radicados en el territorio español.

Además, se responde con él también al tercer objetivo de la tesis, el último marcado para el estudio I (histórico-documental), cual era describir el alcance e impacto del IB en España valorando su reconocimiento en el marco del sistema educativo español y del acceso a la universidad en nuestro país.

6.1. LOS INICIOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL IB EN ESPAÑA

Los programas de IB están presentes en España desde 1977, cuando el centro SEK Internacional - El Castillo se convirtió en el primer Colegio del Mundo IB en España. El primer folleto del SEK sobre el IB decía:

«Anticipándose de nuevo al desarrollo de la educación en España y a las necesidades futuras de sus alumnos, Felipe Segovia, impulsó el carácter internacional de los programas educativos en la Institución SEK, promoviendo su incorporación a la IBO. Tras largas gestiones, el Comité Ejecutivo del IB, decidió admitir al Colegio San Estanislao de Kostka como participante habilitado para preparar y presentar candidatos al Bachillerato Internacional a partir del curso 1977/78. En septiembre de ese año, un grupo de 19 alumnos inició su primer año de IB. La incorporación del colegio al IB supuso un reajuste beneficioso de programas, métodos, y aún más estilos, que, han afectado a todos los niveles escolares, particularmente en cuanto concierne al trabajo de las lenguas extranjeras» (SEK, 1979).

En España, también el programa de IB se introdujo pronto en el sistema público, siendo el IES Ramiro de Maeztu en Madrid, el primer centro público en ofrecer el IBDP en año 1982. El 22 de septiembre de 1982, el entonces director del centro, José Navarro Latorre, comunicaba por carta a la comunidad educativa:

«Por expreso deseo del Ministerio de Educación y Ciencia nuestro instituto ‘piloto’, ‘el ‘Ramiro de Maeztu’ ha tenido el honor de ser designado para establecer, por primera vez en España y en un Centro oficial, el ‘Bachillerato Internacional’.. Naturalmente que al iniciarse este curso 1982/83 el ‘Bachillerato Internacional’ en nuestro Instituto se va a comenzar con un solo grupo de alumnos de 3.º de B.U.P, único grupo que además será poco numeroso (aspiramos a que como máximo sea de unos 20 o 25 alumnos). Por otra parte, los aspirantes a cursar el ‘Bachillerato Internacional’ tiene que ser alumnos, por razones obvias muy bien dotados intelectualmente.» (Navarro, 1982).

6.2. EL IB EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El sistema educativo del IB está totalmente alineado con el sistema nacional en todas las etapas. La principal diferencia entre los dos sistemas educativos se refiere a la ruta de estudio hacia una educación más aplicada o profesional.

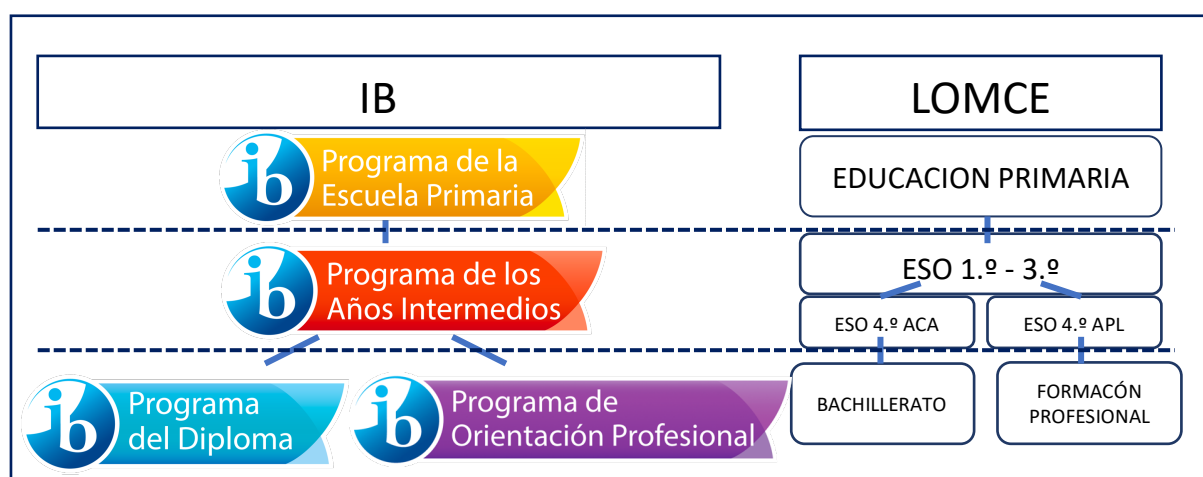


Gráfico 6.1. Alineamiento entre el sistema educativo IB y el LOMCE

Fuente: elaboración propia

Actualmente existen 128 centros autorizados para impartir al menos uno de los programas del IB distribuidos por toda la geografía española con la excepción de la comunidad autónoma de Extremadura y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

En España existen 4 tipos de centros que ofrecen el sistema educativo del IB:

- Colegio público: una escuela que es propiedad del Estado/comunidad autónoma. Regulado por la LOMCE, certificado y supervisado por la IBO.

- Colegio concertado: una escuela que es de propiedad privada, pero está subvencionado por la comunidad autónoma. Regulado por la LOMCE, certificado y supervisado por la IBO.
- Colegio privado: una escuela que es de propiedad privada. Regulado por la LOMCE, certificado y supervisado por la IBO.
- Colegios extranjeros (alemán, americano, británico, francés, etc.): una escuela que es de propiedad privada o que la propiedad pertenece a un país extranjero. Regulado por el RD Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, sobre régimen de Centros docentes extranjeros en España, la regulación del país de origen y certificado y supervisado por la IBO.

La siguiente tabla muestra el número de centro por tipo de colegio:

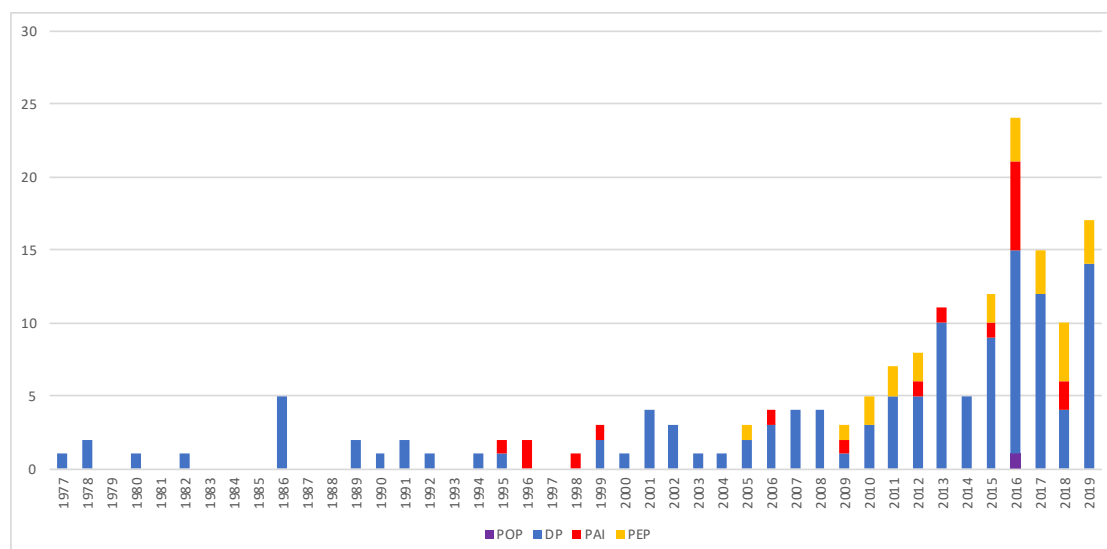
Tabla 6.1. N.º de colegios del Mundo IB en España por tipo de centro

Tipo de centro	Número de Colegios del Mundo IB
Público	30
Concertado	8
Privado	75
Extranjero	15

Fuente: elaboración propia a partir de datos de IBO

6.3. LA EVOLUCIÓN DEL IB EN ESPAÑA

El IB ha experimentado una evolución constante desde su implantación, siendo el PD (Bachillerato) el que ha visto incrementar de forma más relevante su expansión en España. El siguiente gráfico muestra la evolución histórica de los cuatro programas



POP: Programa de Orientación Profesional; DP: Programa de Diploma; PAI: Programa de Años Intermedios; PEP: Programa de la Escuela Primaria

Gráfico 6.2. Evolución histórica de los IBDP

Fuente: elaboración propia a partir de datos de IBO

Como ya comentamos al inicio del capítulo, el PD fue el primero que se implementó en España siendo el Colegio SEK de Madrid, en 1977 el primer Colegio del Mundo IB en España. En el año 1995, se autorizó al Centro *International College of Spain*, situado en Madrid para implementar el PAI, siendo el primer colegio en hacerlo en España. El mismo centro también fue pionero en implementar el PEP siendo autorizado en 1999. El único centro actualmente autorizado para impartir los cuatro programas del sistema educativo IB, es el Liceo Europeo, situado en Madrid y que, en 2016, fue autorizado para impartir el Programa de Orientación Profesional, siendo el único que ofrece, hasta la fecha, este programa en España.

La siguiente tabla muestra el número de centros que ofrece cada uno de los programas en España:

Tabla 6.2. N.º de colegios del Mundo IB por tipo de centro

Programa	Número de Colegios del Mundo IB
Programa de Diploma	124
Programa de Años Intermedios	19
Programa de la Escuela Primaria	24
Programa de Orientación Profesional	1

Fuente: elaboración propia a partir de datos de IBO

Actualmente existen 80 programas en proceso de autorización en España.

En cuanto a presencia geográfica, como ya se ha mencionado anteriormente, los Colegios del Mundo IB están presentes en prácticamente todo el territorio nacional. La siguiente tabla muestra su distribución por comunidades autónomas.

Tabla 6.3. N.º de colegios del Mundo IB por comunidades autónomas

Comunidad autónoma	Número de Colegios del Mundo IB
Andalucía	13
Aragón	1
Asturias	4
Baleares	4
Canarias	4
Cantabria	2
Castilla y León	5
Castilla-La Mancha	4
Cataluña	27
Comunidad Valenciana	13
Extremadura	0
Galicia	6
Madrid	38
Murcia	3
Navarra	3
País Vasco	1
La Rioja	1

Fuente: elaboración propia a partir de datos de IBO

En relación a la presencia del IB en centros públicos por comunidades autónomas, la siguiente tabla presenta su distribución.

Tabla 6.4. N.º de colegios del Mundo IB públicos por comunidades autónomas

Comunidad autónoma	Número de Colegios del Mundo IB Públicos
Andalucía	1
Aragón	1
Asturias	1
Baleares	2
Canarias	0
Cantabria	2
Castilla y León	5
Castilla-La Mancha	3
Cataluña	4
Comunidad Valenciana	1
Extremadura	0
Galicia	2
Madrid	6
Murcia	2
Navarra	1
País Vasco	0
La Rioja	1

Fuente: elaboración propia a partir de datos de IBO

Cabe mencionar que existen, en estos momentos, 13 centros públicos en proceso de autorización, a los que habría que sumar los 7 centros públicos que el actual gobierno de la Junta de Andalucía²⁷ ha seleccionado para implementar el PD del IB.

6.4. LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS

La implementación de los programas del sistema educativo IB varía según el centro en el que se imparta. También varía en función del programa al que se refiera. La normativa de aplicación es la misma para todos y vienen marcadas por las normas

²⁷ Resolución de 4 de octubre de 2019.

<http://www.adideandalucia.es/normas/resoluc/Resolucion4octubre2019BachilleratoInternacional.pdf>

y aplicaciones para la implementación de los programas (ver capítulo 5, epígrafe 5.2.2.).

Se debe destacar que el PD, al dar su titulación acceso a los principales sistemas universitarios del mundo es un currículo que debe ser evaluado externamente. El colegio puede optar por ofrecerlo de manera independiente o integrándolo con el bachillerato español. En este caso la carga de trabajo, dedicación horaria y esfuerzo por parte del alumnado es mayor. En el caso de centros públicos, siempre se da esta duplicidad de bachilleratos, pero la corriente en centros privados y concertados es ofrecer el Diploma de IB como una modalidad más dentro de su oferta educativa. En el caso de los Programas de Años Intermedios y la Escuela Primaria, son marcos curriculares y, por tanto, los colegios normalmente dan los contenidos de sus sistemas educativos de origen, pero desde la pedagogía del IB, ofreciendo programas basados en la indagación y contextualizados globalmente. El POP exige una carga superior pues a la vez de cursar la familia profesional del sistema educativo español, deben completarlo con la exigencia curricular del programa del IB.

Como un ejemplo en el itinerario de Humanidades del sistema nacional, un estudiante que cursase Bachillerato LOMCE + IB, tendría que asistir a 5 horas de clases adicionales a la semana como muestra la siguiente tabla.

Tabla 6.5. Ejemplo de carga horaria de integración del PD de IB + bachillerato LOMCE

Carga horaria Bachillerato LOMCE + IB		
LOMCE	IB	Número de horas
Lengua Castellana y Lit. I	Español A NS	4+1
Filosofía y Ciudadanía	Filosofía NS y TdC	3
Inglés	Inglés B NS	3+1
Ciencias del Mundo Contemp.	Biología NM	2+3
P.E.		2
Latín	Latín NM	4
Griego		4
Historia del Mundo Contemporáneo		4
Matemáticas de Ciencias Sociales	Estudios de Matemáticas NS	4

NS: La asignatura se estudia a Nivel Superior; NM: La asignatura se estudia a Nivel Medio; TdC: Teoría del Conocimiento

Fuente: elaboración propia a partir de datos de IBO

Antes de lograr un reconocimiento completo de acceso a la universidad, del que hablaremos posteriormente, los centros solían implantar el IBDP de forma integrada con el bachillerato nacional. Esta implementación resulta más compleja para

el alumno, que al final de segundo año de bachillerato debe enfrentarse a dos pruebas externas, muy diferentes en cuanto a su metodología de evaluación. A pesar de ello, España incrementa todos los años el número de alumnos que se presenta a la prueba externa del IB y experimenta una mejora de nota y tasa de aprobados, año a año, situándose por encima de la media mundial tanto de aprobados como de nota media.

El siguiente gráfico muestra el incremento en el número de alumnos que se examinan del IBDP en España.

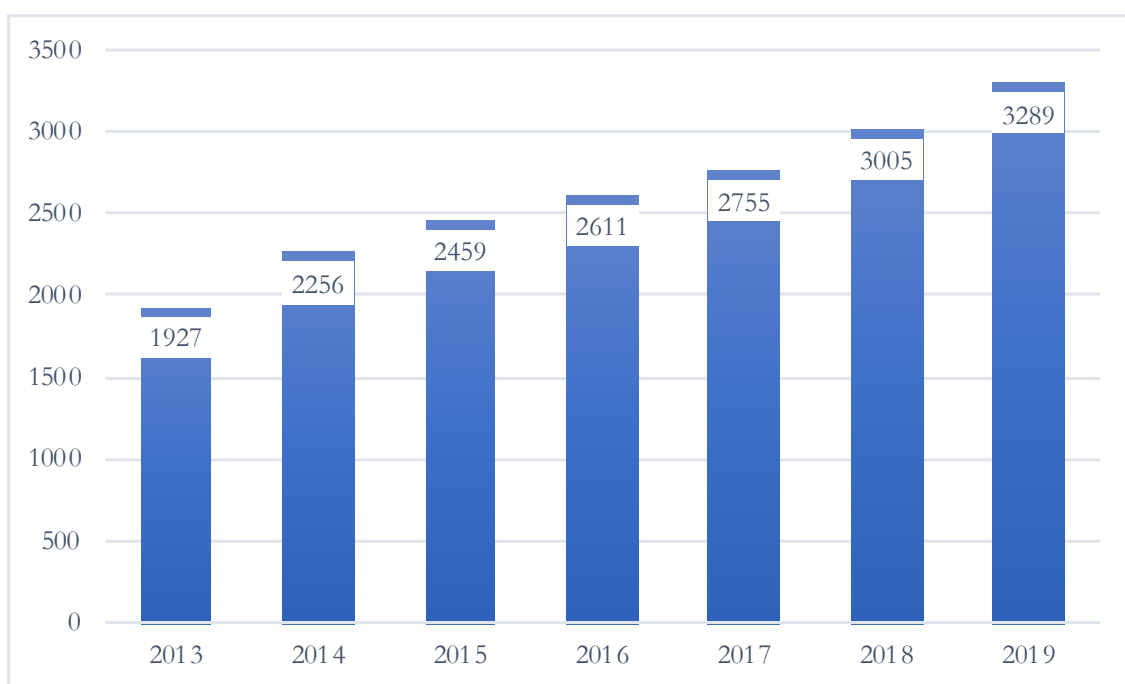


Gráfico 6.3. N.º de alumnos que se presentan a los exámenes del IBDP en España

Fuente: elaboración propia a partir de datos de IBO

El siguiente gráfico muestra la tasa de aprobados, en porcentaje, de los alumnos que se presentan a los exámenes del PD desde Colegios del Mundo de IB situados en España *versus* el resto del mundo.

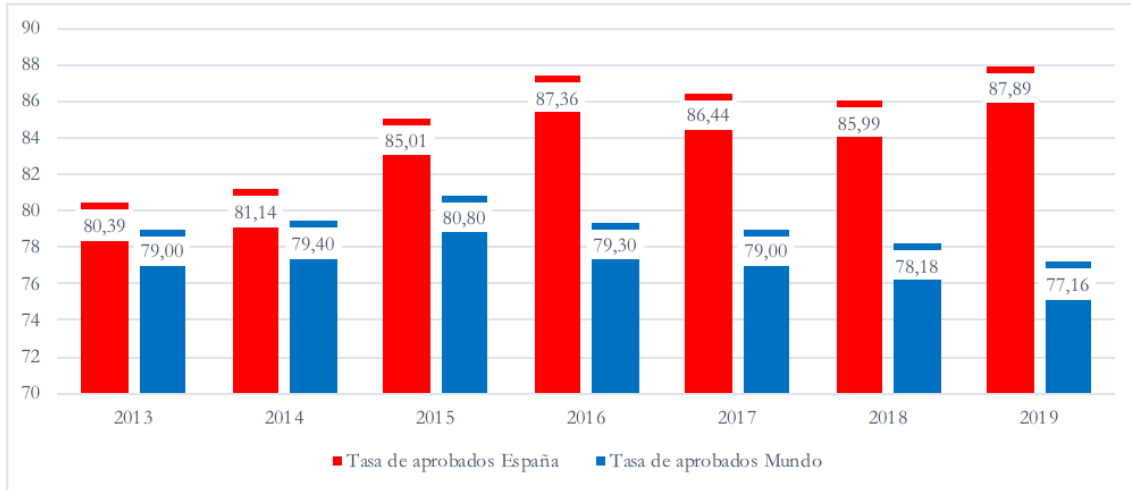


Gráfico 6.4. Tasa de aprobados (%) del Diploma del IB en España vs. Resto del mundo

Fuente: elaboración propia a partir de datos de IBO

En referencia a la nota media de los alumnos que se presentan al IBDP desde Colegios del Mundo de IB situados en España, el siguiente gráfico muestra su nota media *versus* la media del resto del mundo. Recordamos (como vimos en el capítulo anterior) que el aprobado se sitúa en 24 puntos y la máxima calificación en 45 puntos.

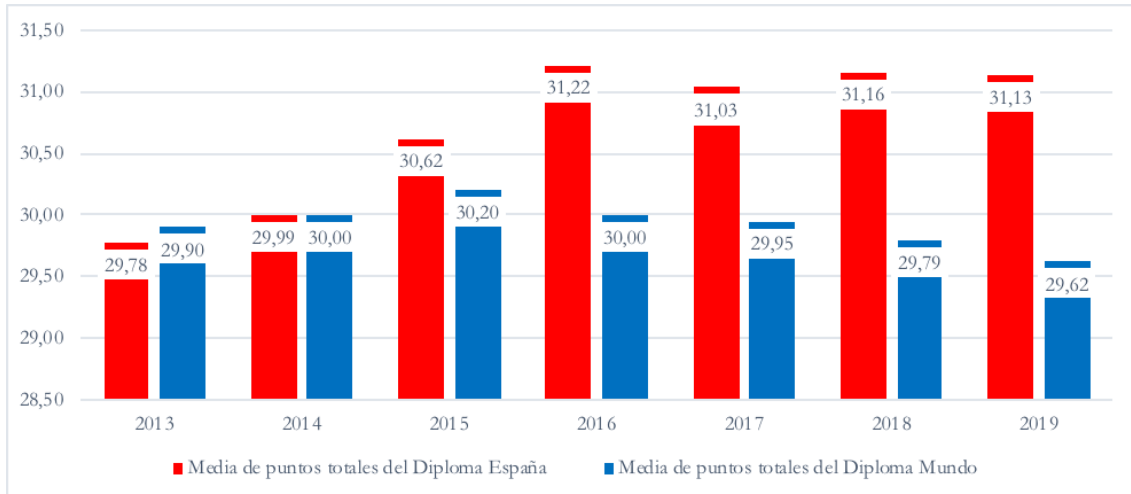


Gráfico 6.5. Nota media del Diploma del IB en España vs. Resto del mundo

Fuente: elaboración propia a partir de datos de IBO

El PAI tiene también una prueba externa al final de la etapa de secundaria obligatoria denominados *e-assessment*. Estos exámenes no son obligatorios para los colegios, pero los alumnos en caso de no hacerlos, obtendrán solamente una certificación de su centro escolar, confirmando que han cursado el programa, pero no obtendrán la certificación oficial de la Organización del IB. En los países donde existe

una prueba externa obligatoria al final de la enseñanza secundaria obligatoria, los alumnos suelen presentarse a la prueba externa del IB para poder homologar sus estudios; pero no es común en países donde dicha prueba final o no existe o no es obligatoria. Además, en estos últimos, la corriente habitual es que los alumnos se sometan a alguna de las pruebas externas, pero no a todo el programa. El siguiente gráfico muestra el número de alumnos que se presentan en España a al menos un examen (*e-assessment*) del PAI.

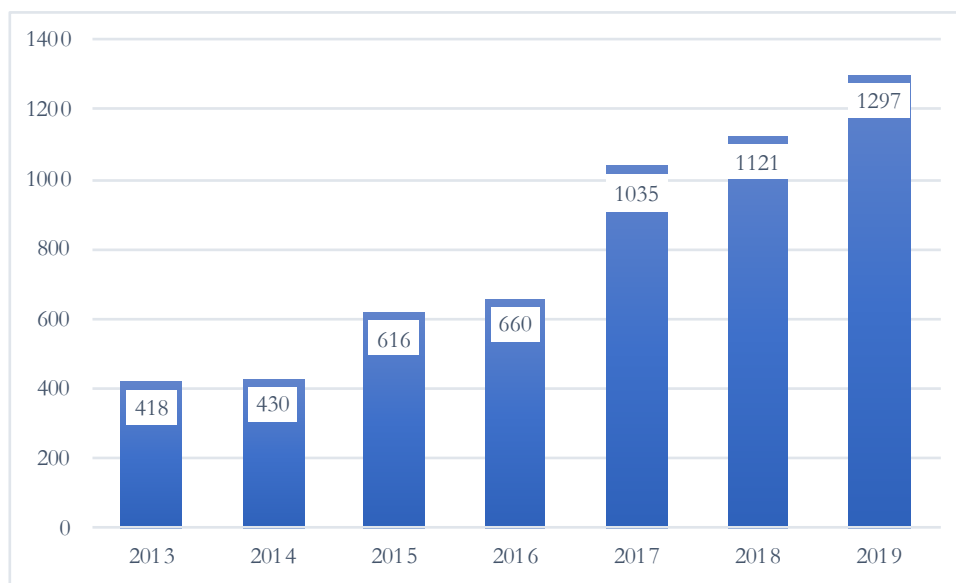


Gráfico 6.6. N.º de alumnos que se presentan a los exámenes del Programa de PAI de IB en España

Fuente: elaboración propia a partir de datos de IBO

Debido a esta peculiaridad no se pueden todavía establecer comparativas de notas medias y aprobados con el resto del mundo, pues estas solo se realizan sobre el programa completo y la muestra en España es todavía muy limitada.

6.5. EL IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE IB EN ESPAÑA

Aunque no sea el objeto final de esta tesis doctoral, se han realizado estudios de investigación sobre el impacto de los programas en España que consideramos pertinente mencionar.

6.5.1. Implementación e impacto del IBDP en los colegios públicos de España

En el contexto de un creciente interés por el PD en España, el GIPES de la Universidad Autónoma de Madrid llevó a cabo un estudio, (Valle, Menéndez, Thoilliez, Garrido, Rappaport y Manso, 2017), para investigar el impacto de la implementación del PD a partir de las apreciaciones de distintas partes interesadas en 26 colegios públicos de España. Además, con el objeto de comprender el impacto a medio y largo plazo del PD en los alumnos, el estudio también indagó sobre las experiencias y la trayectoria profesional de los exalumnos del PD de colegios públicos españoles.

Este estudio constó de dos fases y empleó un diseño de investigación con múltiples métodos. La primera fase se centró en explorar el impacto de la implementación del PD en colegios públicos, según la experiencia de los equipos directivos, los docentes, los alumnos y sus familias. Se aplicaron tres cuestionarios *on-line* en los 26 colegios, a tres diferentes grupos interesados.

- Alumnos (del PD y ajenos al PD; n = 1718).
- Docentes (del PD y ajenos al PD; n = 352).
- Familias de alumnos del PD (n = 475).

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con los directores de todos los colegios públicos que imparten el PD (27, incluido un exdirector), se organizaron grupos de discusión con 18 coordinadores del PD y también se llevaron a cabo tres estudios de caso. Cada estudio de caso comprendió entrevistas con coordinadores del PD y grupos de discusión con alumnos, docentes y familias de alumnos del programa en cada colegio. La segunda fase se centró en comprender el impacto a medio y largo plazo del PD en los alumnos. Para estudiar las experiencias y la trayectoria profesional de los exalumnos del PD de los colegios públicos españoles, se aplicó un cuestionario *on-line* con preguntas cerradas y abiertas a los exalumnos del programa de dos colegios (n = 94). La encuesta se complementó con entrevistas semiestructuradas a una pequeña muestra de quienes respondieron el cuestionario. También se compararon los resultados en los exámenes de ingreso a las universidades españolas y las universidades a las que ingresaron los exalumnos del PD.

En conclusión, según los datos obtenidos en este estudio se considera que el PD y su implementación en los colegios públicos de España tienen una gama de resultados positivos. En términos generales, se considera que su implementación está dando resultados positivos, que incluyen un cambio beneficioso en la cultura y el clima escolar, un cambio en los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje y el desarrollo de competencias específicas en los alumnos. Entre los principales desafíos mencionados sobre la implementación del PD en los colegios públicos españoles estaban el aumento de la carga de trabajo de los docentes y el escaso reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de España de la equivalencia de los sistemas de evaluación y calificación del PD. También se formularon interrogantes importantes sobre la equidad y el acceso en un sistema de educación superior público.

A partir de este estudio, se negoció una nueva tabla de equivalencias de las calificaciones del PD para acceder a la universidad española, cuyo resultado es una valoración más equitativa del programa (ver apartado 6. 6).

6.5.3. Implementación y resultados del PAI en colegios españoles

El GIPES de la Universidad Autónoma de Madrid también llevó a cabo un estudio en ocho colegios de España para explorar la implementación y el resultado del PAI en los colegios que hasta ese momento tenían implementado el programa, incluidas las apreciaciones de los colegios sobre la relevancia de este programa como marco para la educación secundaria en España (Valle, Menéndez, Manso, Garrido, y Thoilliez, 2017).

El estudio constó de dos partes y empleó un diseño de investigación de métodos mixtos. La primera parte del estudio se centró en una comparación entre el currículo español la ESO y el PAI. Este proceso incluyó una revisión rigurosa de documentos del currículo nacional español y del PAI, con el objeto de identificar áreas de convergencia y divergencia entre ambos. La segunda parte del estudio investigó los resultados que percibieron los colegios al implementar el PAI en España, a partir de las apreciaciones de miembros de equipos directivos, docentes, alumnos y familias. Se aplicaron cuestionarios *on-line* en los ocho colegios participantes, a tres diferentes grupos interesados:

- alumnos (n = 1441);
- docentes (n = 148);

- familias de alumnos (n = 209).

Se organizaron grupos de discusión para los coordinadores del IB de todos los colegios participantes, así como también para grupos de docentes, alumnos y familias en los colegios donde se realizaron los estudios de caso. También se realizaron entrevistas semiestructuradas con los directores de los colegios (n = 8) y los coordinadores del IB de los tres colegios donde se realizaron los estudios de caso (n = 3).

En resumen, los hallazgos de la primera parte del estudio muestran que la ESO y el PAI difieren en ciertas áreas; sin embargo, el equipo de investigación sostiene que la integración del PAI en el currículo español brinda oportunidades que pueden mejorar la ESO de forma significativa. Los beneficios que se identificaron de integrar ambos programas incluyen la incorporación del aprendizaje basado en conceptos, el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y un sistema de evaluación más completo. Entre algunos de los desafíos que presenta la integración de ambos programas y el equilibrio de sus requisitos se incluyen los criterios de evaluación, el sistema de calificación y la carga de trabajo. A partir de los hallazgos alcanzados en la segunda parte del estudio, se considera que la implementación del PAI en el contexto de los colegios privados de España contribuye a la realización de una serie de cambios. La implementación del PAI requirió hacer cambios significativos en el entorno escolar, la enseñanza y el aprendizaje, y en ciertos aspectos de la gestión de los colegios, lo que en conjunto facilitó la transformación. Además, los participantes señalaron que los cambios realizados durante la implementación contribuyeron a obtener resultados propios del programa, incluido el desarrollo de competencias como las habilidades de investigación y el pensamiento crítico. Los principales desafíos relacionados con la implementación del PAI incluyen el contenido abierto de su marco curricular, el equilibrio entre ambos programas y la carga de trabajo.

6.5.3. El PEP como marco curricular complementario al programa nacional de primaria en España. Un estudio exploratorio en colegios privados IB

En el marco de la realización de un trabajo de fin de Master en Investigación Educativa y Social, en el *Institute of Education* de la Universidad de Londres, se llevó a cabo un estudio en diez colegios de España para explorar la implementación y el impacto del PEP en los colegios que hasta ese momento tenían implementado el

programa, incluidas las apreciaciones de los colegios sobre la relevancia de este programa como marco para la educación primaria en España (Menéndez, 2016).

El estudio constó de dos partes y empleó un diseño de investigación de métodos mixtos. La primera parte del estudio se centró en una comparación entre el currículo español (en la etapa de Educación Primaria) y el PEP. Este proceso incluyó una revisión rigurosa de documentos del currículo nacional español y del PEP, con el objeto de identificar áreas de convergencia y divergencia entre ambos. La segunda parte del estudio investigó los beneficios que percibieron los colegios al implementar el PEP en España, a partir de las apreciaciones de los docentes de los centros. Se aplicaron cuestionarios *on-line* en los diez colegios participantes:

- docentes (n = 139)

En resumen, los hallazgos de la primera parte del estudio muestran que la educación primaria y el PEP difieren en ciertas áreas; sin embargo, los resultados sostienen que la integración del PEP en el currículo español brinda oportunidades que pueden mejorar la adquisición de las competencias clave de forma significativa. Con respecto al impacto en los colegios, los participantes señalaron como muy positivos en el grado de adquisición de las competencias. Así resaltan el marco curricular como centrado en el alumno, con unos enfoques de enseñanza y aprendizaje que huyen de un sistema memorístico para pasar a un sistema competencial, con un cambio en la metodología que revitaliza el proceso de aprendizaje. También resaltan la contextualización del aprendizaje en un entorno global y el dotar a los alumnos con las competencias necesarias a una edad temprana, para trabajar en cualquier lugar del mundo (Menéndez, 2016).

Todos los estudios coinciden en señalar que el impacto de los programas del sistema educativo IB es muy positivo, destacando su pedagogía orientada a la adquisición de competencias, su contextualización global y el desarrollo de un perfil internacional de sus alumnos que les permitirá seguir desarrollando su futuras carreras universitarias o profesiones en cualquier lugar del mundo.

6.6. EL RECONOCIMIENTO DE LOS PROGRAMAS

El IBDP está reconocido en España desde el año 1971, incluso antes de que los programas estuvieran implementados en España. Esto demuestra la apertura internacionalista del sistema educativo español hacia la llegada al Sistema Universitario Nacional de alumnos procedentes del IB, que lo habían cursado en otros países. Así la Orden de 2 de abril de 1971 *por la que se establece la equivalencia del denominado IB con el curso preuniversitario y sus pruebas de madurez*, dice:

«Vista la petición formulada por la Fundación del Bachillerato Internacional en el sentido de que dicho bachillerato sea admitido y reconocido en España como equivalente al curso preuniversitario a los efectos de poder acceder a los estudios superiores.

Este Ministerio, teniendo en cuenta el favorable informe emitido por esa Dirección de Ordenación Educativa, ha dispuesto que el ciclo de estudios del denominado Bachillerato Internacional, cursado en centros reconocidos por la Fundación ‘Bachillerato Internacional’, con sede en Ginebra e integrado en el ‘Consejo Internacional de los Colegios del Mundo Unido (*United World Colleges*)’, se considere como equivalente al curso preuniversitario y sus pruebas de madurez, con acceso directo a los estudios superiores universitarios o técnicos, previo la oportuna convalidación de los mismos, que se solicitará en este departamento en cada caso».

El cambio en la denominación del curso preuniversitario por el Curso de Orientación Universitaria (en adelante, COU), provoca la necesidad de un nuevo reconocimiento para los alumnos del Bachillerato Internacional. Este viene dado por la Orden de 22 de noviembre de 1979 *sobre equivalencia del IB con el COU*. Así dice:

«Reconoce la equivalencia del Bachillerato Internacional con el curso preuniversitario y las pruebas de madurez. Teniendo en cuenta que la Ley General de Educación establece el COU como vía normal como acceso a la educación universitaria, en sustitución del Curso Preuniversitario, procede modificar la equivalencia arriba indicada.. y establece que el ciclo de estudios de Bachillerato Internacional cursado en centros reconocidos por la «Fundación Bachillerato Internacional de los Colegios del Mundo Unido (*United World Colleges*)» se considerará como equivalente al COU, previa la oportuna convalidación, que se solicitará de este departamento en cada caso».

La Orden de 8 de julio de 1988 por las que se regulan las pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios

con estudios extranjeros convalidables, viene a ordenar la dispersión que existía al respecto. Así dice:

«Resulta oportuno unificar la diversa normativa que rige los diversos supuestos de estudios extranjeros convalidables, a la vez que, respetando sus peculiaridades propias y sin llegar a una identificación absoluta con el régimen general, efectuar una adecuación propia a este acorde con el principio de uniformidad inspirado de la Ley 30/1974, de 24 de junio, y con uno de los objetivos perseguidos con el nuevo modelo de pruebas conducente a establecer una conexión entre la opción elegida por los alumnos y el inicio de determinados estudios universitarios».

Esta orden establece que la Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante, UNED) será la encargada de organizar dichas pruebas. Además, indica que únicamente podrán presentarse a las pruebas de aptitud objeto de dicha orden:

- «Alumnos españoles y extranjeros que hayan cursado estudios extranjeros convalidables por el COU.
- Alumnos españoles y extranjeros que hayan cursado estudios equivalentes al COU en centros autorizados, al amparo del Real Decreto 1110/1978, de 12 de mayo, sobre régimen de Centros extranjeros en España.
- Alumnos españoles y extranjeros que hayan cursado los estudios convalidables del Bachillerato Internacional en Centros reconocidos por la Fundación del Bachillerato Internacional de los Colegios del Mundo Unido».

No es hasta la Resolución de 29 de abril de 2010 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se establecen las instrucciones para el cálculo de la nota media de que debe figurar en las credenciales de convalidación y homologación de estudios y títulos extranjeros con el bachiller español, cuando se deroga la Orden de 8 de julio de 1988 por las que se regulan las pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios con estudios extranjeros convalidables. Así dice:

«Cuarto.- Se deroga la Resolución de 7 de junio de 1989, de la Dirección General de Enseñanza Superior, por la que se desarrolla la Orden de 8 de julio de 1988, por la que se regulan las pruebas de aptitud para acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios de alumnos con estudios extranjeros convalidables».

Este Real Decreto establece las instrucciones para el cálculo de la nota media que debe figurar en las credenciales de convalidación y homologación de estudios y

títulos extranjeros con el bachiller español. El siguiente diagrama, muestra las instrucciones de cálculo para la nota media que deba figurar en las credenciales de convalidación y homologación de estudios y títulos extranjeros para el IBDP.

B A C H I L L E R A T O I N T E R N A C I O N A L (1)

Escala: numérica creciente de 1 a 7 (sin decimales)
 Mínimo aprobatorio: 2 Máximo aprobatorio: 7
 Nº de Calificaciones positivas: 6

Calificación de la Monografía y la Teoría del Conocimiento para la obtención del Diploma:

BACHILLERATO INTERNACIONAL	Escala numérica
Excelente	7,00
Bueno	5,34
Satisfactorio	3,66
Mediocre	2,00

(1) Será de aplicación a los alumnos que cursan únicamente el plan de estudios del Bachillerato Internacional, tanto en Centros ubicados en otros países como en España.

Figura 6.1. Instrucciones de cálculo de la nota media que debe figurar en las credenciales de convalidación y homologación de estudios del Diploma de IB

Fuente: Resolución Ministerial 29/04/2010

A fin de obtener el grado de equivalencia se aplica la fórmula descrita en la siguiente figura.

ANEXO II

Fórmulas de transformación de la nota media del sistema educativo extranjero a la nota media correspondiente en el sistema educativo español

Número de calificaciones positivas	Escala numérica creciente <small>(el mayor valor corresponde a calificación positiva y el menor valor a calificación negativa)</small>	Escala numérica decreciente <small>(el mayor valor corresponde a calificación negativa y el menor valor a calificación positiva)</small>
6 o más	$NMe = 5 + \frac{(NMx - mAx) \times 5}{MAx - mAx}$	$NMe = 10 - \frac{(NMx - MAx) \times 5}{mAx - MAx}$

NMe: Nota Media española a obtener
 NMx: Nota Media extranjera
 mAx: Mínimo aprobatorio extranjero según tabla de anexo I
 MAx: Máximo aprobatorio extranjero según tabla de anexo I

Figura 6.2. Fórmula de aplicación para el cálculo de la nota

Fuente: Resolución Ministerial 29/04/2010

Según el sistema de puntuación del IB de 1 a 7 es escala creciente, la equivalencia por asignatura disciplinaria sería la que muestra la siguiente tabla.

Tabla 6.6. Tabla de equivalencias entre la nota de IB y del sistema LOMCE

LOMCE	IB
5	2
6	3
7	4
8	5
9	6
10	7

Fuente: elaboración propia

El año 2010, marcó un año de inflexión en el acceso universitario de sistemas educativos extranjeros, liberando a dichos alumnos de la realización de las pruebas de acceso siempre que los estudios fueran homologables. Así la Orden EDU/1161/2010, de 4 de mayo, por la que se establece el procedimiento para el acceso a la Universidad española por parte de los alumnos procedentes de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Entre los sistemas educativos a los que era aplicable esta regulación se encontraba el IB. La siguiente tabla muestra la tabla de conversión de nota que se aplicaba entre la puntuación del Diploma del IB, cuyo aprobado se sitúa en 24 puntos y el sistema educativo español.

Tabla 6.7. Tabla de equivalencias entre la nota de IB y del sistema LOMCE

IB	LOMCE
24	5
25	5,28
26	5,55
27	5,83
28	6,11
29	6,39
30	6,66
31	6,94
32	7,22
33	7,49
34	7,77
35	8,05
36	8,32
37	8,60
38	8,88
39	9,16
40-41-42	10

Fuente: elaboración propia a partir de Orden EDU/1161/2010

Para acceder al sistema universitario español, cuyos grados sean oficiales, los graduados del Diploma del IB debían enviar su diploma original, con la Apostilla de La Haya, a la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), que es la institución que legaliza el título y emite una credencial con la nota equivalente al sistema nacional de calificaciones españolas. Una vez que los graduados de IB tenían su credencial, podían solicitar plaza en cualquiera de las universidades de España. Además, todos los graduados procedentes de bachilleratos extranjeros, como el Diploma de IB, podían hacer un examen de acceso a la universidad, que está disponible para los alumnos nacionales que también deseen obtener una mejor calificación para acceder a la universidad. Este examen se llamaba, en dicho momento, Prueba de Acceso a la Universidad (en adelante, PAU) Específica. Este examen, no obligatorio, consiste en un máximo de cuatro materias y permite a los alumnos alcanzar un máximo de cuatro puntos extra.

La entrada en vigor de la LOMCE en 2013, actual ley de regulación del sistema educativo, introdujo dos cambios importantes. Por un lado, en cuanto a la necesidad

de homologación y convalidación de títulos de bachiller procedentes de los sistemas educativos extranjeros y por otro lado en cuanto a las condiciones de acceso al sistema universitario español. Así dice:

«Disposición adicional trigésima tercera. Titulados en Bachillerato Europeo y en Bachillerato Internacional y alumnos y alumnas procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales.

1. Podrán acceder a la Universidad española en las mismas condiciones que quienes hayan obtenido el título de Bachiller recogido en el artículo 37 de esta Ley Orgánica.
 - b) Quienes hubieran obtenido el Diploma del Bachillerato Internacional, expedido por la IBO con sede en Ginebra (Suiza).
2. Los títulos, diplomas o estudios indicados en el apartado anterior, obtenidos o realizados de acuerdo con los requisitos de cada uno de los sistemas de estudios, serán equivalentes a todos los efectos al título de Bachiller recogido en el artículo 37 de esta Ley Orgánica» (LOMCE, 2013, art. 94).

Esta ley abre una nueva era en el reconocimiento en España del Diploma de IB, pues lo reconoce como equivalente y lo exime de tener que proceder a solicitar el expediente de convalidación.

En cuanto al acceso a la universidad se establecen dos importantes mejoras. Por un lado, los alumnos ya no necesitan presentar sus Diplomas originales con la Apostilla de La Haya, sino que la UNED, receptora de las calificaciones de los alumnos, las recibe, por vía electrónica, directamente de la IBO. Por otra parte, la nueva libertad de regulación del acceso universitario permitió negociar unas nuevas tablas de equivalencias de nota de acceso a la universidad por parte de los sistemas educativos extranjeros.

Por convenio bilateral entre la IBO y la Universidad Nacional de Educación a Distancia se firmó una nueva tabla de conversión de las notas del sistema IB y el sistema nacional. Dicho convenio fue firmado por la Directora General de IB, Dra. Siva Kumari y el entonces Rector Magnífico de la UNED, Dr. Alejandro Tiana, el día 18 de noviembre de 2016. El convenio establece unas equivalencias para el acceso al sistema universitario español, entre las calificaciones del sistema educativo IB y las del sistema educativo español que muestran la siguiente tabla.

Tabla 6.8. Tabla de equivalencias entre la nota de IB y del sistema LOMCE para el acceso a la universidad

LOMCE	IB
5	2
6	3
7	4
8	5
9	6
10	7

Fuente: elaboración propia a partir del convenio bilateral firmado entre la OBI y la UNED

Esta tabla es la aplicación del convenio firmado que reza de la siguiente forma:

«Aplicación de la fórmula sobre la calificación por notas obtenidas en las asignaturas del programa del Diploma IB.

- Escala numérica creciente de 1 a 7 (sin decimales).
- Mínimo aprobatorio: 2.
- Máximo aprobatorio: 7.
- N.º de calificaciones positivas: 6.

Fórmula aplicable a cada nota obtenida en las asignaturas del programa, a excepción de la puntuación de la monografía, de Teoría del Conocimiento y del apartado CAS (Creatividad, Acción y Servicio). Aplicación del Convenio firmado entre la UNED y la IBO con fecha 18 de noviembre de 2016.

$$* \quad Ce = \frac{(Cx - Cxm) \times (CeM - Cem)}{CxM - Cxm} + Cem$$

- Ce: Calificación española a obtener.
 Cx: Calificación extranjera.
 Cxm: Calificación extranjera mínima.
 CxM: Calificación extranjera Máxima.
 Cem: Calificación española mínima = 5.
 CeM: Calificación española Máxima = 10.

En aplicación de la fórmula, la trasposición a escala española de cada calificación obtenida en cada una de las asignaturas del IBDP es la siguiente:»

Puntuación IB	Fórmula de trasposición	Ce
7	$5 + \frac{(7-2) \times 5}{(7-2)}$	10
6	$5 + \frac{(6-2) \times 5}{(7-2)}$	9
5	$5 + \frac{(5-2) \times 5}{(7-2)}$	8
4	$5 + \frac{(4-2) \times 5}{(7-2)}$	7
3	$5 + \frac{(3-2) \times 5}{(7-2)}$	6
2	$5 + \frac{(2-2) \times 5}{(7-2)}$	5

La calificación final para la admisión será la media aritmética obtenida de las seis asignaturas cursadas, según los grupos de asignaturas establecidos en el programa del Diploma de IB, atendiendo a la tabla de trasposición.

Nota de admisión para las universidades: $Ce1 + Ce2 + Ce3 + Ce4 + Ce5 + Ce6 / 6$ » (Convenio bilateral UNED-IBO, 2016).

Este convenio fue renovado el día 1 de junio de 2019.

En la actualidad, el sistema de acceso y preinscripción para el sistema universitario español queda de la siguiente forma:

1. Requisitos de acceso: el graduado será APTO para acceder a la universidad si ha obtenido el Diploma del IB.
2. La fase general de la Prueba de Acceso a la Universidad será convalidada por la siguiente tabla y dará a los graduados una puntuación máxima de 10 puntos equivalentes al sistema educativo español.
 - a) Cálculo de la nota de admisión a las universidades españolas en todas las comunidades autónomas con excepción del distrito único andaluz (ver apartado «b» de este documento).

Aplicación de la fórmula sobre la calificación por notas obtenidas en las asignaturas del programa del Diploma IB según convenio bilateral IB-UNED.

- b) Cálculo de la nota de admisión a las universidades de distrito único andaluz según Resolución de 11 de junio de 2018, de la Dirección

General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 4 junio de 2018, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece la relación de títulos, diplomas o estudios y las fórmulas de traslaciones de calificaciones de los respectivos sistemas educativos al rango de calificaciones español, para quienes estén en posesión del título de Bachillerato Europeo o del diploma de IB o de títulos, diplomas o estudios de Bachiller procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales aplicables a este respecto, en régimen de reciprocidad, siempre que dichos alumnos cumplan los requisitos académicos en sus sistemas educativos para acceder a sus Universidades (BOJA del viernes, 15 de junio de 2018).

Puntuación IB	Fórmula de trasposición	Ce
7	$5 + \frac{(7-2) \times 5}{(7-2)}$	10
6	$5 + \frac{(6-2) \times 5}{(7-2)}$	9
5	$5 + \frac{(5-2) \times 5}{(7-2)}$	8
4	$5 + \frac{(4-2) \times 5}{(7-2)}$	7
3	$5 + \frac{(3-2) \times 5}{(7-2)}$	6
2	$5 + \frac{(2-2) \times 5}{(7-2)}$	5

La calificación final para la admisión será la media aritmética obtenida de las seis asignaturas cursadas, según los grupos de asignaturas establecidos en el programa del Diploma de IB, atendiendo a la tabla de trasposición.

Nota de admisión para las universidades: $Ce1 + Ce2 + Ce3 + Ce4 + Ce5 + Ce6 / 6$.

- La fase específica de la Prueba de Acceso a la Universidad. Cada facultad de cada universidad podrá elegir las asignaturas que posibilitarán a los graduados obtener otros 4 puntos adicionales. Así llegarán a un máximo de 14.

Según las universidades de destino, los graduados del IB podrán optar por alguna de las siguientes alternativas según sean aplicables en las

universidades de destino (deberán consultar en la universidad correspondiente).

- a) Convalidar, con la misma escala de trasposición explicada en el punto, «2» las asignaturas requeridas como específicas por la universidad siempre que estén en el listado de asignaturas aprobadas por la UNED. Además, se les permitirá elegir la nota más alta de cada opción. Por ejemplo, podrán escoger convalidar una asignatura del diploma y una de la Prueba de Competencia Específica (en adelante, PCE) para completar su credencial. Según lectura de la regulación que algunas universidades han formulado a este respecto, podemos confirmar que las comunidades autónomas de Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, La Rioja, Madrid y la Comunidad Valenciana aceptan esta modalidad de acceso a los 4 puntos de la fase PCE.
- b) Presentarse a las PCE de la UNED.
- c) Presentación a las PCE de cualquier comunidad autónoma.

En el caso de necesitar la homologación de títulos extranjeros, como es el caso aquellos otorgados por la IBO, en 2018 se publicó una nueva Resolución de 23 de marzo de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se establecen las instrucciones para el cálculo de la calificación final que debe figurar en las credenciales de convalidación por 1.º de Bachillerato y de homologación de títulos extranjeros al título de Graduado a Graduada en ESO y al Bachiller español. Aunque en el sistema educativo IB, no se produce ninguna modificación, al incluir la Resolución la homologación del título de Graduado en ESO, la IBO ha solicitado la inclusión de un vocabulario específico para el IB, con la denominación correcta de su programa para dicha etapa educativa que es el PAI.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, en España el sistema educativo IB está implantado en todas las comunidades autónomas con la excepción de Extremadura y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. El programa más expandido es el PD, aunque todos los programas se encuentran en fase de crecimiento. Los estudios efectuados hasta la fecha con respecto a la implantación de programas revelan su eficacia en la adquisición de competencias, el fomento del pensamiento crítico y la mentalidad internacional. Además, como se ha visto, los alumnos españoles consiguen cada año mejores resultados tanto en la tasa de

aprobados como en las calificaciones obtenidas, situándose ambos por encima de la media mundial.

Capítulo 7

Resultados alumnos



Aspectos claves



#1

1 Perfil de la muestra homogénea



#2

Tamaño muestral (LOMCE: 440 IB: 400)



#3

Medición de autopercepción de la adquisición de competencia global



#4

Diferencias significativas a favor del colectivo IB

Conclusiones



Los resultados del cuestionario alumnos dan evidencias de una muestra relativamente homogénea a pesar de sus limitaciones. Con respecto a las diferencias entre los colectivos de alumnos LOMCE-IB, todos los ítems del cuestionario menos 3, mostraron diferencias estadísticamente significativas, siendo estas favorables al colectivo IB. Como reflexión interpretativa podemos resaltar que los alumnos IB se autoperciben como más competentes globalmente que los alumnos LOMCE.

CAPÍTULO 7.

RESULTADOS DEL ESTUDIO II. ALUMNOS

Como hemos asumido desde nuestro marco teórico, y ya indicamos en el capítulo 2, la adquisición de la competencia global no es un proceso estático que se adquiere en un momento concreto de la vida de un alumno, sino que se va desarrollado a lo largo de toda la vida tanto académica como personal del ser humano. Este estudio ha querido profundizar sobre si los sistemas educativos están incorporando elementos que puedan ser susceptibles de fomentar, a una edad escolar, la adquisición de esta competencia.

Este capítulo séptimo muestra los resultados de la investigación cuantitativa *ex post facto*, realizada en el Estudio II de esta tesis, en lo relativo a la autopercepción de los alumnos con respecto a la adquisición de la competencia global al concluir sus estudios de bachillerato. Recordemos que en el capítulo 3 de Metodología se desplegaron los objetivos de esta investigación cuantitativa *ex post facto* y entre ellos el 4.2 se refería a los alumnos, dando sentido a este capítulo.

Se trata aquí, pues, de realizar una valoración de la autopercepción de los alumnos y de las potenciales diferencias entre aquellos que estudian el sistema educativo nacional español regulado por la LOMCE y el IBDP (equivalente a la etapa educativa del bachillerato español) regulado por la IBO.

7.1. PERFIL DEMOGRÁFICO DE LOS ALUMNOS QUE HAN PARTICIPADO EN EL ESTUDIO

Cabe aquí hacer un inciso para recordar que la muestra, de carácter incidental, está formada por 880 alumnos.

El perfil de los alumnos que han participado en el estudio muestra las siguientes características demográficas:

1. Con respecto a la tipología del centro donde los alumnos participantes en la muestra cursan sus estudios de bachillerato, el 59 % han cursado sus estudios en un colegio privado y el 41 % en un centro de titularidad pública.

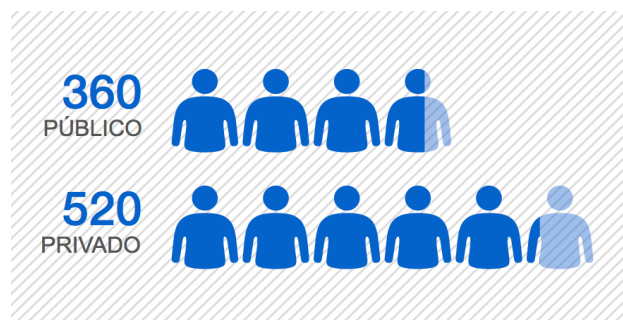


Gráfico 7.1. Número de alumnos de la muestra según la tipología de centro

Fuente: elaboración propia

2. Con respecto al género de los participantes, como muestra el siguiente gráfico, el 55 % son mujeres y el 45 % hombres.

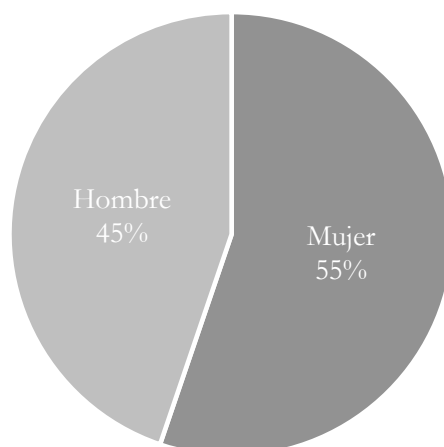


Gráfico 7.2. Género de los participantes

Fuente: elaboración propia

Con respecto al género y la titularidad del centro donde cursaron los estudios de bachillerato, la siguiente tabla presenta el peso de cada uno de los colectivos en el total de la muestra.

Tabla 7.1. Porcentaje de alumnos según género y titularidad de centro

	Público	Privado
Mujeres	22,95 %	32,27 %
Hombres	17,96 %	26,82 %

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la representación del género por sistema educativo, la siguiente tabla presenta el peso de cada uno de los colectivos en el total de la muestra.

Tabla 7.2. Porcentaje de alumnos según género y sistema educativo

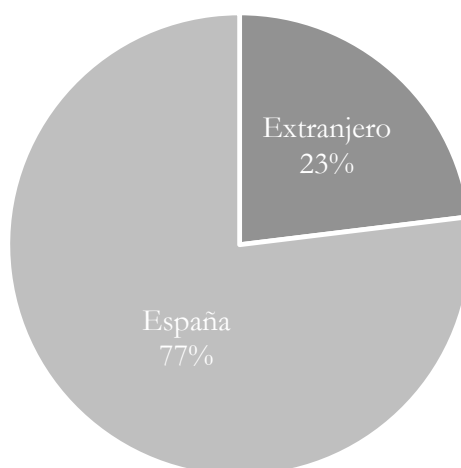
	LOMCE	IB
Mujeres	31,59 %	23,75 %
Hombres	22,96 %	21,70 %

Fuente: elaboración propia

- Con respecto al lugar de nacimiento de los alumnos, el cuestionario solo solicitaba conocer si habían nacido en España o en el extranjero, sin especificar el país. El 87 % de los participantes en el estudio señalaron España como su lugar de nacimiento.

Además, es curioso destacar que de entre aquellos que no habían nacido en España, exactamente 110 alumnos de la muestra, el 50 % de ellos está estudiando en el sistema LOMCE y el otro 50 % están cursando el IBDP.

- Con respecto a conocer si los alumnos habían vivido fuera de España, el siguiente gráfico muestra el porcentaje del total del alumnado que había vivido fuera de España en algún momento de su vida.

**Gráfico 7.3.** Alumnos de la muestra que han vivido fuera de España

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la elección del sistema educativo por parte de aquellos alumnos que habían vivido en el extranjero, de un total de 203, el 45 % está estudiando el bachillerato LOMCE y el 55 % el IBDP. Además, este colectivo mayoritariamente estudia en centros privados (67 %).

5. Con respecto al sistema educativo en el que los alumnos de nuestra muestra están matriculados, variable fundamental en la comparación²⁸ de nuestra investigación ‘Competencia Global’, la distribución se presenta del siguiente modo:

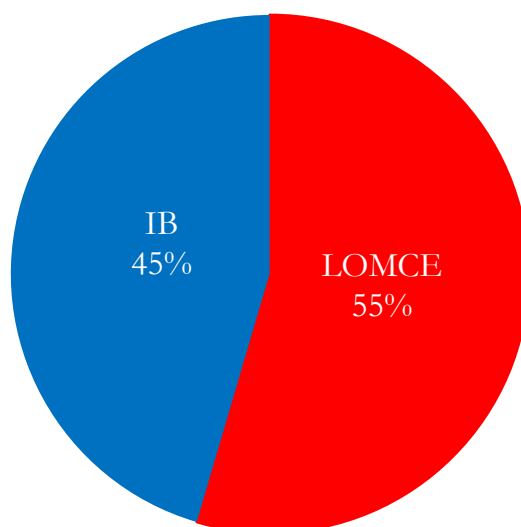


Gráfico 7.4. Sistema educativo de bachillerato

Fuente: elaboración propia

En relación con la titularidad de los centros donde los alumnos han realizado sus estudios de bachillerato, nuestra muestra se comporta de una manera bastante equilibrada entre las diferentes categorías posibles como expresa la siguiente tabla.

Tabla 7.3. Alumnos de la muestra según sistema educativo y titularidad de centro

	Público	Privado
LOMCE	21 %	33 %
IB	20 %	26 %

Fuente: elaboración propia

²⁸ Para la presentación de resultados y cuando se hagan comparativa entre el sistema educativo español y el Bachillerato Internacional (IB), se utilizará el color rojo para el bachillerato LOMCE y el azul para el programa de Diploma del IB.

7.2. RESULTADOS DE MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL EN ALUMNOS

En este apartado se presentan los resultados de los constructos validados en el cuestionario para la medición de la autopercepción del grado de adquisición de la Competencia Global por la muestra de alumnos de 2º de bachillerato en España, centrándonos en las diferencias entre alumnos IB y LOMCE.

Presentaremos estos resultados en función de las tres dimensiones que constituyen una competencia, tal y como ya indicamos en nuestro marco teórico: conocimientos, destrezas y actitudes.

Recordamos que esta tesis doctoral ha realizado un trabajo de campo para poder comparar los colectivos de alumnos de bachillerato que están matriculados en el bachillerato nacional español regulado por la LOMCE y los alumnos matriculados en el bachillerato internacional, regulados por la Organización del Bachillerato Internacional. La muestra recoge la autopercepción de 880 alumnos, 480 LOMCE y 400 IB.

7.2.1. La dimensión de ‘conocimiento’ en la competencia global

En el cuestionario, que recordamos se puede localizar en el anexo 5, se han utilizado cuatro constructos para valorar la autopercepción de la dimensión del conocimiento de la competencia global (idiomas extranjeros, multiplicidad de perspectiva, pedagogía por competencias y contextos globales).

a) *El conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros*

Este constructo está formado por 7 preguntas (ítems 6-12) que van desde la locución más básica hasta la escritura de una redacción de más de 2000 palabras²⁹. Este constructo está inspirado en PISA 2018: Constructo «lectura en lenguas extranjeras» y «constructo niveles de dominio en lenguas extranjeras». Este constructo pertenece a la dimensión ‘conocimiento’ de la competencia global.

²⁹ Recordemos que el examen *Proficiency* de Cambridge solicita una redacción escrita de entre 280-320 palabras y el examen DALF de francés solicita una redacción escrita de aproximadamente 700 palabras. Ambos son considerados como un nivel C2 del marco de referencia europeo.

Tabla 7.4. Preguntas del constructo: «Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros»

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
6	¿En cuantos idiomas extranjeros hablas de forma habitual?	En 1/ En 2 /En más de 2
	¿En cuantos idiomas extranjeros puedes hacer las siguientes cosas?:	En 1/ En 2 /En más de 2
7	• Decirle hola a una persona	En 1/ En 2 /En más de 2
8	• Preguntar donde están situados los cuartos de baño	En 1/ En 2 /En más de 2
9	• Pedir una comida en un restaurante	En 1/ En 2 /En más de 2
10	• Mantener una conversación durante unos minutos	En 1/ En 2 /En más de 2
11	• Expresar mis emociones	En 1/ En 2 /En más de 2
12	• Escribir una redacción de más de 2000 palabras	En 1/ En 2 /En más de 2

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 7.5. Estadístico de contraste de constructo «Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros»

	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12
U de Mann-Whitney	78608,500	92016,000	75278,000	81661,000	81661,000	76114,000	80257,000
W de Wilcoxon	194048,500	207456,000	190718,000	197101,000	197101,000	191554,000	195697,500
Z	-4,978	-1,469	-6,062	-4,112	-4,112	-5,664	-4,522
Sig.	0,000	0,142	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Fuente: elaboración propia

Todas las preguntas que componen este constructo presentan diferencias estadísticamente significativas³⁰ entre los dos colectivos de alumnos, en favor de los

³⁰ A partir de este momento, en el estilo de redacción de esta tesis deberá entenderse que siempre que indiquemos que una diferencia es *significativa* estamos queriendo indicar que es *estadísticamente significativa*. En caso de que las diferencias encontradas no sean estadísticamente significativas se hará notar, expresando explícitamente dicha palabra: *estadísticamente*.

IB, con la excepción del ítem 7 que pregunta sobre su capacidad para «decirle hola a una persona». En referencia a la autopercepción de los alumnos respecto a la lectura en idiomas extranjeros (ítem 6), la siguiente tabla muestra las frecuencias de la muestra.

Tabla 7.6. Ítem 6: ¿En cuántos idiomas extranjeros lees de forma habitual?

	LOMCE	IB
En uno	230	118
En dos	183	210
En más de dos	67	72

Fuente: elaboración propia

Un 70,5 % de los alumnos de IB respondieron que podían leer en 2 o más de 2 lenguas extranjeras, frente al 52,09 % de los alumnos del bachillerato LOMCE. El siguiente gráfico muestra las diferencias entre los colectivos de alumnos con respecto a este ítem.

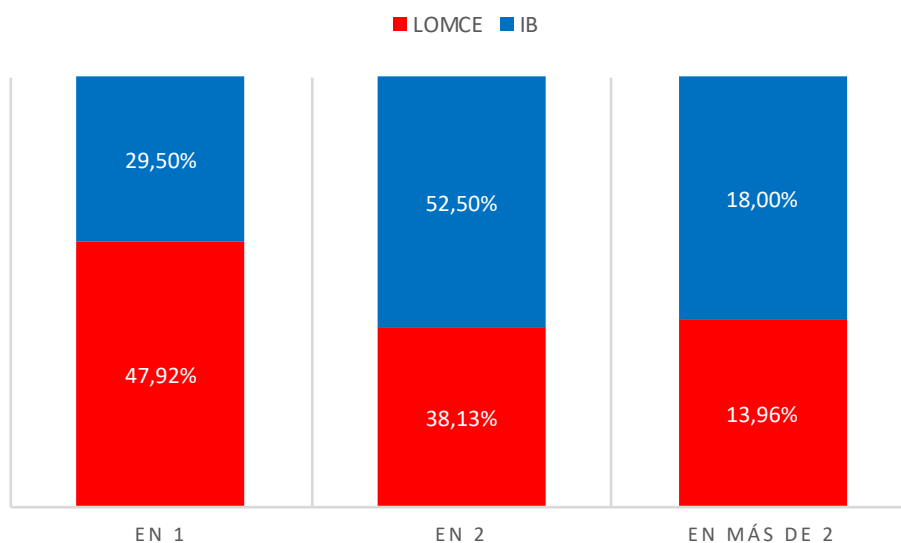


Gráfico 7.5. Ítem 6: «¿En cuántos idiomas extranjeros lees de forma habitual?»

Fuente: elaboración propia

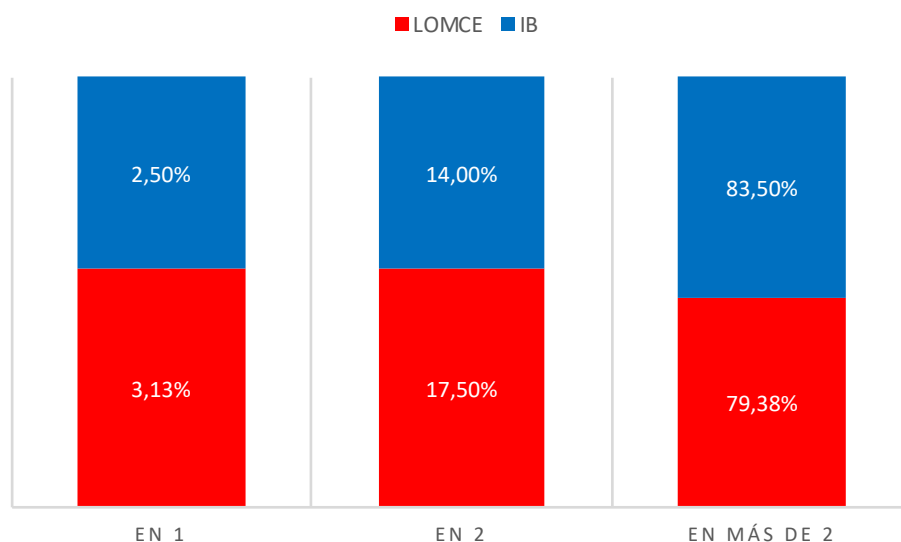
En referencia a la autopercepción de los alumnos referente a su capacidad para decirle 'hola' a una persona en idiomas extranjeros (ítem 7), la siguiente tabla muestra las respuestas de los participantes de la muestra.

Tabla 7.7. Ítem 7: «Capacidad para decirle ‘hola’ a una persona en idiomas extranjeros»

	LOMCE	IB
En uno	15	10
En dos	84	56
En más de dos	381	334

Fuente: elaboración propia

Con respecto a este ítem 7, los dos colectivos no presentan diferencias estadísticamente significativas, aunque el 83,50 % de los alumnos de IB determinan que pueden hacerlo en más de 2 idiomas y ese dato alcanza el valor 79,38 % en el caso de los alumnos de LOMCE.

**Gráfico 7.6.** Ítem 7: «Capacidad para decirle ‘hola’ a una persona en idiomas extranjeros»

Fuente: elaboración propia

Con respecto a las preguntas que miden la autopercepción de los alumnos sobre poder efectuar conversaciones de la vida cotidiana en lenguas extranjeras representadas por los ítems 8, 9 y 10, ambos colectivos presentan diferencias en favor de los IB.

- a) Preguntar donde están situados los cuartos de baño (ítem 8).
- b) Pedir una comida en un restaurante (ítem 9).
- c) Mantener una conversación durante unos minutos (ítem 10).

Las siguientes tablas muestran las respuestas de los alumnos de la muestra a estos ítems.

Tabla 7.8. Ítem 8: «Preguntar donde están situados los cuartos de baño»

	LOMCE	IB
En uno	73	14
En dos	211	154
En más de dos	196	232

Fuente: elaboración propia

Tabla 7.9. Ítem 9: «Pedir una comida en un restaurante»

	LOMCE	IB
En uno	84	35
En dos	210	165
En más de dos	186	200

Fuente: elaboración propia

Tabla 7.10. Ítem 10: Mantener una conversación durante unos minutos

	LOMCE	IB
En uno	132	55
En dos	224	185
En más de dos	124	160

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra las diferencias entre los colectivos de alumnos con respecto a estos ítems sobre la autopercepción del dominio de idiomas en la vida cotidiana, ofreciendo los resultados para el tamaño de la muestra de cada colectivo.

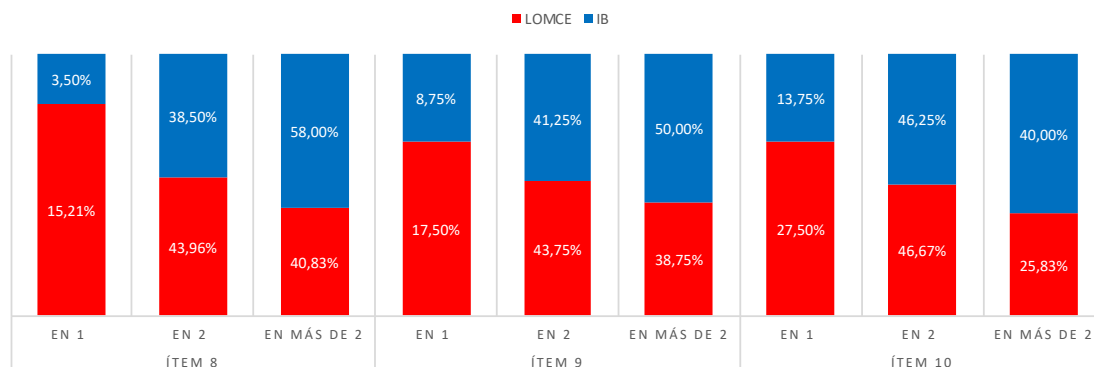


Gráfico 7.7. Ítems 8, 9 y 10: Uso de lenguas extranjeras en un contexto de vida cotidiana

Fuente: elaboración propia

El colectivo de la muestra IB, se autopercibe como más competente en el uso de lenguas extranjeras en la vida cotidiana, en los 3 ítems que englobaba su medición.

Las frecuencias obtenidas con respecto al ítem 11 que preguntaba a los alumnos sobre su autopercepción sobre su capacidad para expresar sus emociones en idiomas extranjeros se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 7.11. Ítem 11: Expresar mis emociones

	LOMCE	IB
En uno	149	77
En dos	232	190
En más de dos	99	133

Fuente: elaboración propia

En referencia al conocimiento y entendimiento de lenguas extranjeras para poder ‘expresar sus emociones’ (ítem 11), los colectivos presentaron diferencias significativas, en este caso también favorables hacia el colectivo IB. El 80,75 % de los alumnos del IB manifestaron poder «expresar sus emociones» en 2 o en más de dos idiomas extranjeros, frente al 68,96 % de los alumnos del bachillerato LOMCE.

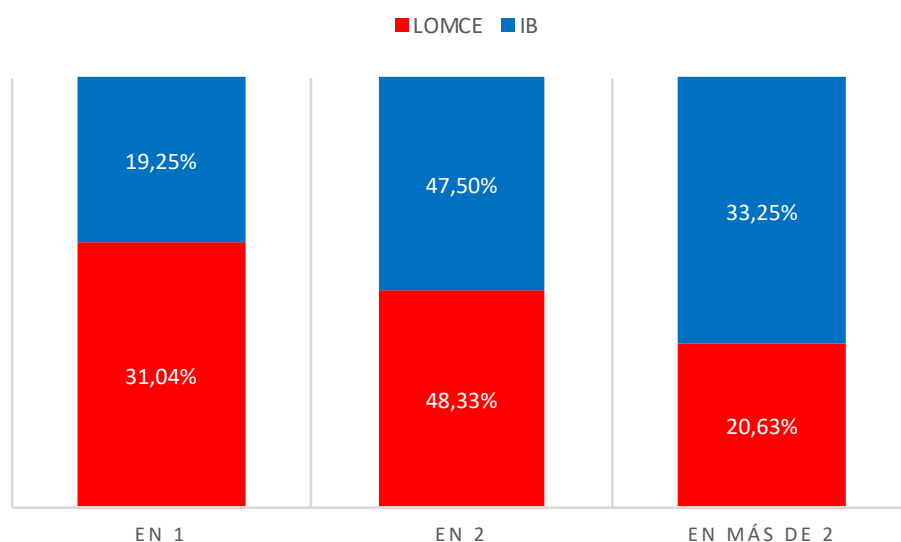


Gráfico 7.8. Ítem 11: ¿En cuantos idiomas extranjeros puede expresar tus emociones?

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la pregunta en la que los alumnos tienen que manifestar su autopercepción sobre el conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros para

‘escribir una redacción de más de 2000 palabras’ (ítem 12), los alumnos de la muestra presentaron las siguientes frecuencias.

Tabla 7.12. Ítem 12: «Expresar mis emociones»

	LOMCE	IB
En uno	229	139
En dos	204	187
En más de dos	47	74

Fuente: elaboración propia

También en este caso, con respecto a este ítem 12, existen diferencias significativas. Así el 65,25 % de los alumnos de IB manifestaron poder ‘escribir una redacción de 2000 palabras’, frente al 52,29 % de los alumnos de bachillerato LOMCE. El siguiente gráfico muestra la distribución de resultados para cada colectivo.

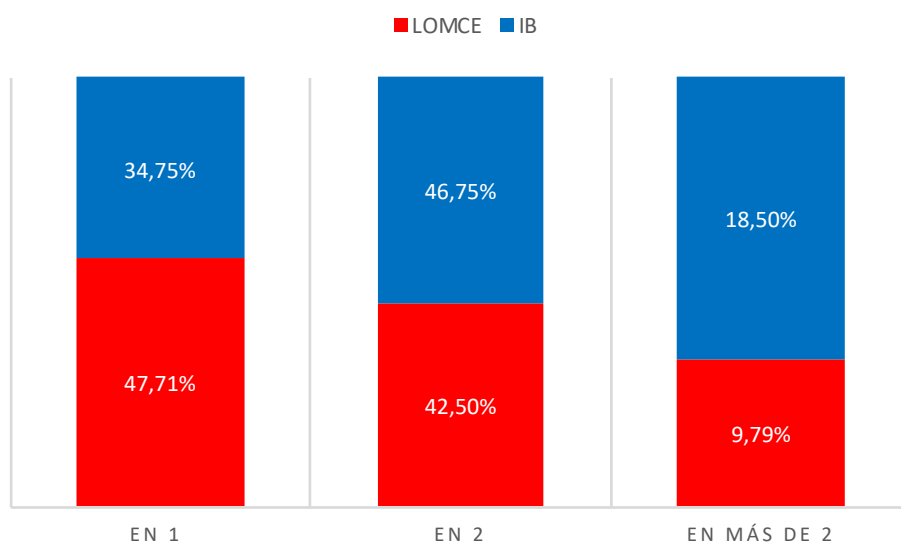


Gráfico 7.9. Ítem 12 «¿En cuantos idiomas extranjeros puede expresar tus emociones?»

Fuente: elaboración propia

a) Las perspectivas múltiples

Este constructo está formado por 3 preguntas (ítems 13-15) y valora la auto percepción de los alumnos con respecto a la incorporación de múltiples perspectivas en su aprendizaje. Este constructo está inspirado en PISA 2018: Constructo «perspectivas». En el marco de esta tesis, este constructo pertenece a la dimensión ‘conocimiento’ de la competencia global.

En este constructo se utilizó una escala Likert para la medición de la auto percepción de los alumnos. La escala ascendiente de 1-10 coincide con la evaluación académica de los alumnos en España, con lo cual puede facilitar la autoevaluación. Además, para presentar los resultados nos ha resultado muy sencillo agruparlos en función de las categorías cualitativas usadas en esa evaluación académica española: Suspenso (valores 1 a 4 de la escala Likert), Aprobado (valor 5), Bien (valor 6), Notable (valores 7 y 8) y Sobresaliente (9 y 10).

Tabla 7.13. Preguntas del constructo «Perspectivas múltiples»

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
	¿Cómo te valoras en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor a la hora de ..?	
13	Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión	Escala Likert 1-10
14	Intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo serían las cosas desde sus perspectivas	Escala Likert 1-10
15	Antes de criticar a alguien, intento imaginarme como me sentiría yo en su lugar	Escala Likert 1-10

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra una comparativa de la moda de ambos colectivos para el constructo «Perspectivas Múltiples».

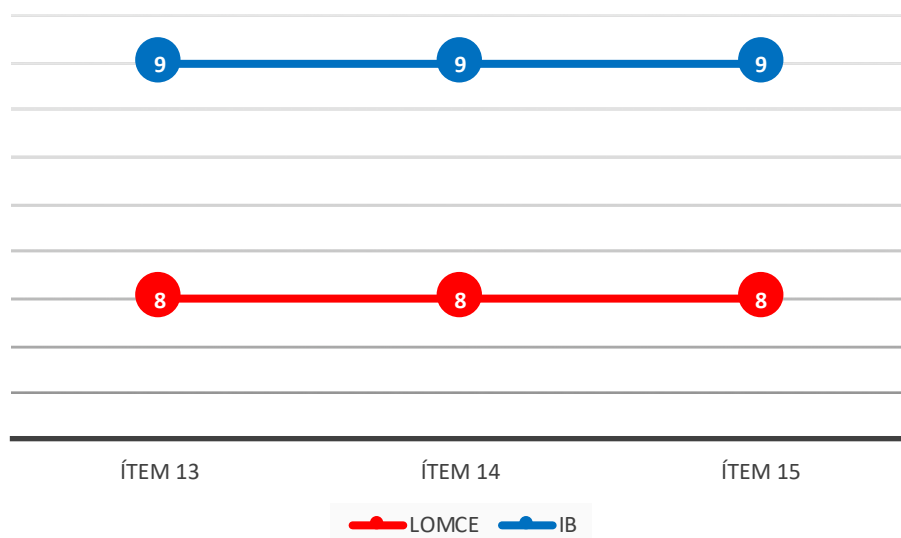


Gráfico 7.10. Moda del constructo «Perspectivas Múltiples»

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 7.14. Estadístico de contraste de constructo «Perspectivas múltiples»

	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15
U de Mann-Whitney	69868,500	81735,000	78959,000
W de Wilcoxon	184828,500	196695,000	193440,000
Z	-7,020	-3,803	-4,460
Sig.	0,000	0,000	0,000

Fuente: elaboración propia

Todas las preguntas que componen este constructo presentan diferencias significativas entre los dos colectivos de alumnos. En todos ellos, esa diferencia favorece a los alumnos IB.

La siguiente tabla presenta las frecuencias de ambos colectivos en el ítem 13 donde se pregunta a los alumnos sobre si intentan mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión.

Tabla 7.15. Ítem 13: «Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión»

Valoración	LOMCE	IB
1	7	1
2	9	8
3	1	0
4	13	3
5	37	4
6	42	25
7	114	73
8	132	99
9	83	124
10	42	63

Fuente: elaboración propia

Con respecto a esta pregunta sobre si los alumnos intentan mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión (ítem 13), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. La media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,36 y la de IB en un 8,12 con respecto a este ítem.

Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 46,70 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que solo el 26 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en esos valores. En la parte baja, un 3 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje en esos valores aumentaba al 6,30 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

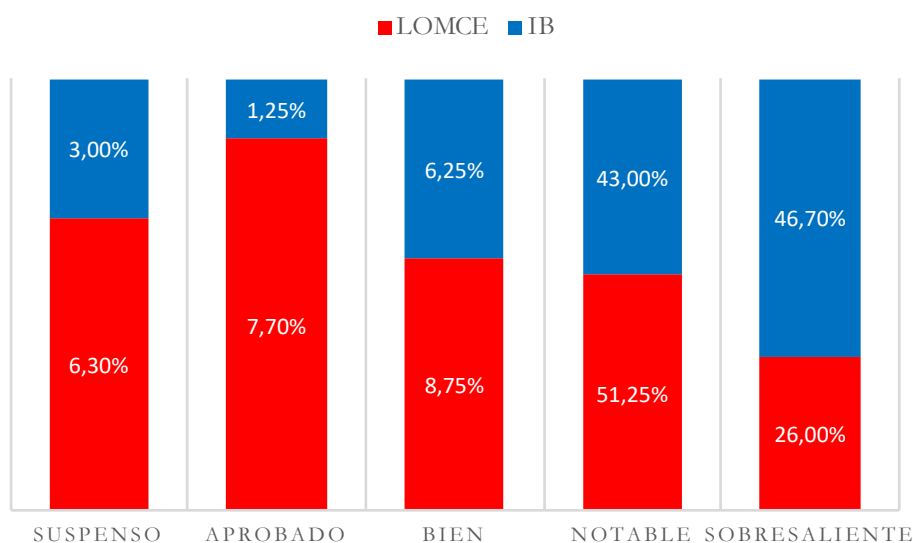


Gráfico 7.11. Ítem 13: «Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión»

Fuente: elaboración propia

Al referirse a la pregunta sobre si intentaban entender mejor a sus amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas (ítem 14), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambas muestras.

Tabla 7.16. Ítem 14: «Intento entender mejor a mis amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas»

Valoración	LOMCE	IB
1	6	2
2	9	4
3	1	0
4	3	1
5	13	7
6	33	17
7	78	41
8	136	114
9	117	136
10	84	78

Fuente: elaboración propia

Con respecto a esta pregunta sobre si los alumnos intentan entender mejor a sus amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas (ítem 14), existen diferencias significativas entre ambos colectivos a favor de IB. La media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,97 y la de IB en un 8,38 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 53,50 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que solo el 41,88 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en esos valores. En la parte baja, un 1,75 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,95 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

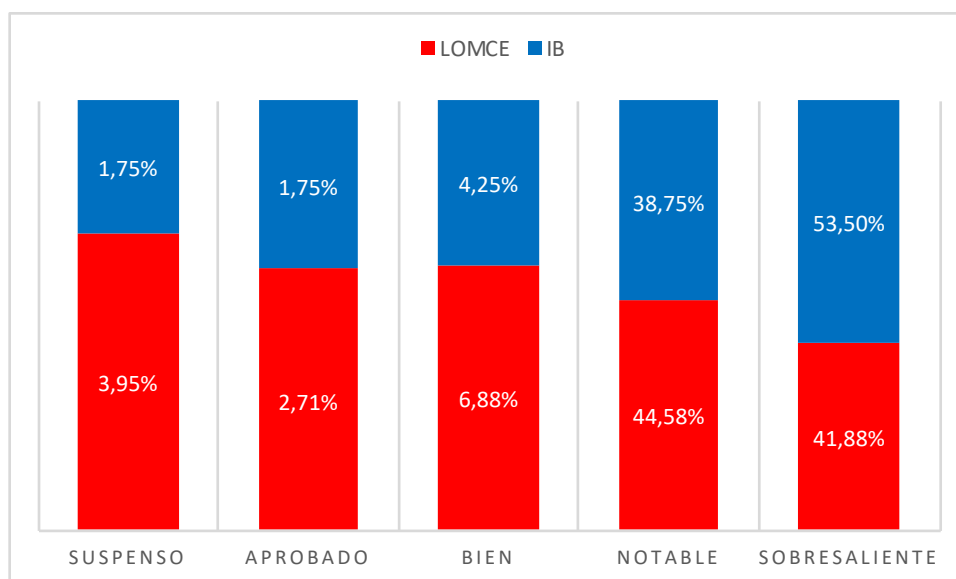


Gráfico 7.12. Ítem 14: «Intento entender mejor a mis amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas»

Fuente: elaboración propia

En referencia a la tercera pregunta del constructo sobre si «antes de criticar a alguien intento imaginarme como me sentiría yo en su lugar» (ítem 15), se vuelven a mostrar diferencias significativas entre ambos colectivos a favor del colectivo IB. La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 7.17. Ítem 15: «Antes de criticar a alguien intento imaginarme como me sentiría yo en su lugar»

Valoración	LOMCE	IB
1	12	4
2	18	8
3	2	0
4	16	11
5	46	21
6	58	34
7	90	50
8	90	108
9	86	114
10	62	50

Fuente: elaboración propia

Con respecto a esta pregunta sobre si los alumnos antes de criticar a alguien intentan imaginarse como se sentirían en su lugar (ítem 15), existen diferencias entre ambos colectivos, favoreciendo, una vez más, al colectivo de alumnos IB. Así, la

media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,15 y la de IB en un 7,78 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos determinar que el 41 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que solo el 30,84 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 5,75 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 10 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

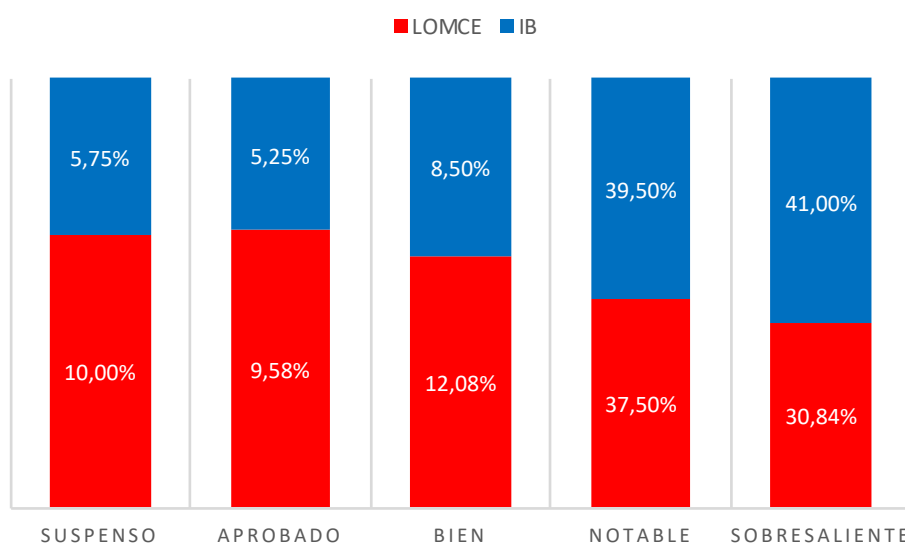


Gráfico 7.13. Ítem 15: «Antes de criticar a alguien intento imaginarme como me sentiría yo en su lugar»

Fuente: elaboración propia

a) Enfoques de pedagogía por competencias

Este tercer constructo de la dimensión ‘conocimiento’ pretende conocer la autopercepción de los alumnos respecto a la pedagogía empleada en clase desde la memorización de contenidos hasta la aplicación práctica de los mismos. Está formado por 6 preguntas (ítems 16-21), inspiradas en los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones Nivel 3, marcado por un enfoque de pedagogía por competencias.

En este constructo se utilizó una escala Likert para la medición de la autopercepción de los alumnos. La escala ascendente de 1-10 coincide con la evaluación académica de los alumnos en España, con lo cual puede facilitar la autoevaluación. Además, para presentar los resultados nos ha resultado muy sencillo

agruparlos en función de las categorías cualitativas usadas en esa evaluación académica española: Suspenso (valores 1 a 4 de la escala Likert), Aprobado (valor 5), Bien (valor 6), Notable (valores 7 y 8) y Sobresaliente (9 y 10).

Tabla 7.18. Preguntas del constructo: Enfoques de pedagogía por competencias

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
	¿Cómo te evalúas en una puntuación de 1 a 10, siendo 10 la mejor valoración para realizar las siguientes actividades?	
16	Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas	Escala Likert 1-10
17	Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas	Escala Likert 1-10
18	Generación de soluciones a problemas específicos	Escala Likert 1-10
19	Ser independiente para aprender	Escala Likert 1-10
20	Estudiar en contextos que puedan cambiar	Escala Likert 1-10
21	Supervisar trabajos de compañeros	Escala Likert 1-10

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra una comparativa de la moda de ambos colectivos para el constructo «Enfoques de pedagogía por competencias».

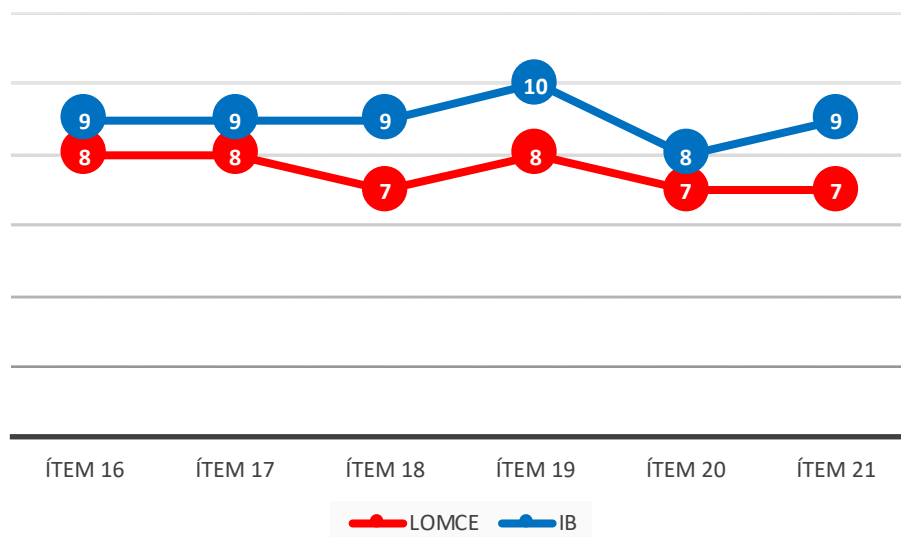


Gráfico 7.14. Moda del constructo «Enfoques de pedagogía por competencias»

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 7.19. Estadístico de contraste constructo «Enfoques de pedagogía por competencias»

	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21
U de Mann-Whitney	85641,500	63102,500	64738,500	65654,000	69026,000	82636,500
W de Wilcoxon	201081,500	178542,500	179698,500	181094,000	183986,000	197596,500
Z	-2,738	-8,907	-8,352	-8,149	-7,203	-3,383
Sig.	0,006	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001

Fuente: elaboración propia

Todas las preguntas que componen este constructo presentan diferencias significativas entre los dos colectivos de alumnos, siempre a favor de los alumnos IB.

En referencia a la aproximación memorística al aprendizaje de contenidos, los alumnos fueron preguntados sobre su autoevaluación para la «memorización de hechos y de datos de distintas asignaturas» (ítem 16). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 7.20. Ítem 16: «Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas»

Valoración	LOMCE	IB
1	7	0
2	8	2
3	9	9
4	22	10
5	45	41
6	64	41
7	85	68
8	110	85
9	74	93
10	56	51

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la autoevaluación de los alumnos sobre su capacidad para la memorización de hechos y datos de distintas asignaturas (ítem 16), existen diferencias entre ambos colectivos. En este caso, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,18 y la de IB en un 7,56 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 36 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que solo el 27,10 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en esos valores. En la parte baja, un 5,25 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos

(autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 9,58 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

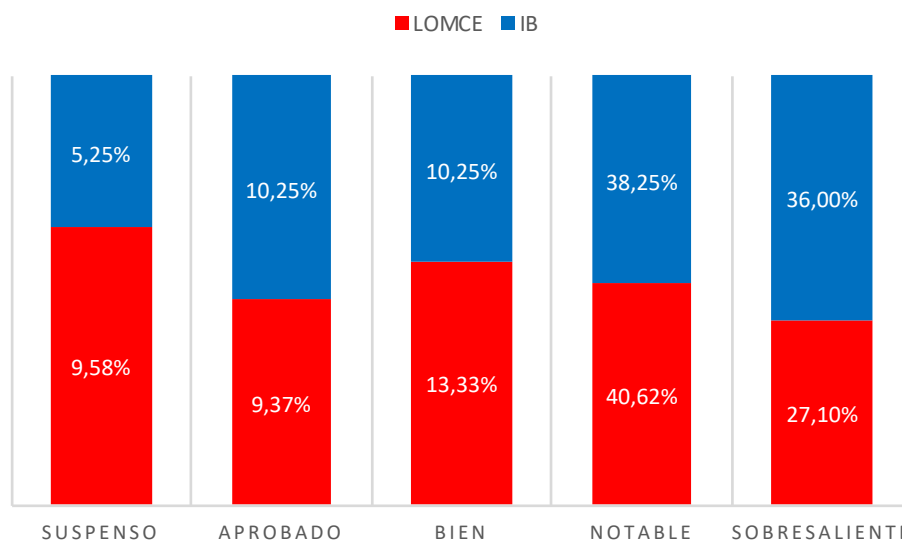


Gráfico 7.15. Ítem 16: «Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas»

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la «aplicación práctica de contenidos de las asignaturas» (ítem 17) existen diferencias significativas entre ambos colectivos, de nuevo favorables a los alumnos IB. Los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.21. Ítem 17: «Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas»

Valoración	LOMCE	IB
1	3	1
2	3	1
3	7	1
4	11	3
5	32	11
6	90	28
7	119	68
8	119	118
9	70	123
10	26	46

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la autoevaluación de los alumnos sobre su capacidad para la aplicación práctica de contenidos de las asignaturas (ítem 17), existen diferencias entre ambos colectivos. En este caso, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,18 y la de IB en un 8,07 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 42,25 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, por encima del doble del colectivo de los alumnos LOMCE (20,00 %) en los mismos valores. En la parte baja, un 1,50 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 5 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

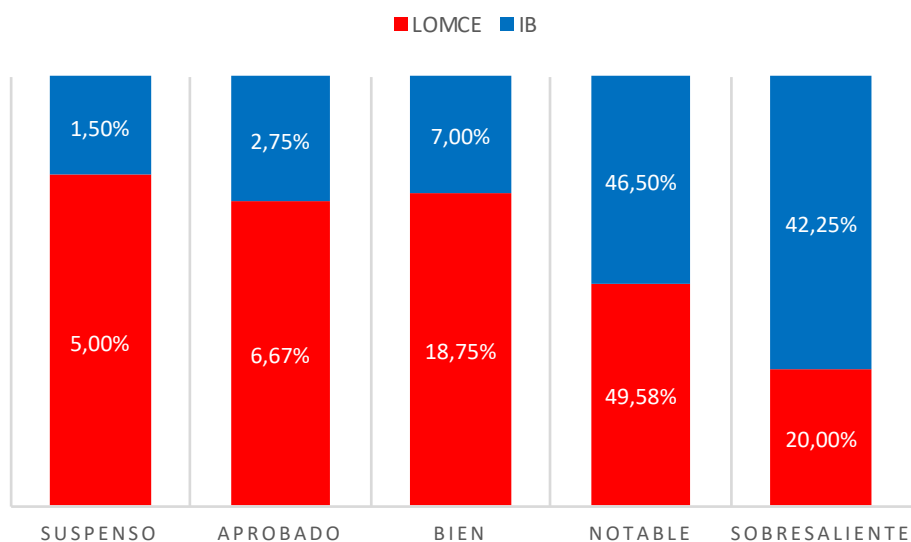


Gráfico 7.16. Ítem 17: «Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas»

Fuente: elaboración propia

Analizando el ítem 18 que preguntaba sobre la autoevaluación para la «generación de soluciones a problemas específicos», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.22. Ítem 18: «Generación de soluciones a problemas específicos»

Valoración	LOMCE	IB
1	3	1
2	3	1
3	9	2
4	13	1
5	46	20
6	81	26
7	119	78
8	107	108
9	72	116
10	27	47

Fuente: elaboración propia

En referencia a la autoevaluación de los alumnos sobre su capacidad para generar soluciones a problemas específicos (ítem 18), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,1 y la de IB en un 7,97 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 40,75 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que casi la mitad (20,62 %) de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 1,25 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje cuadruplicaba el de los IB, aumentando al 5,83 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

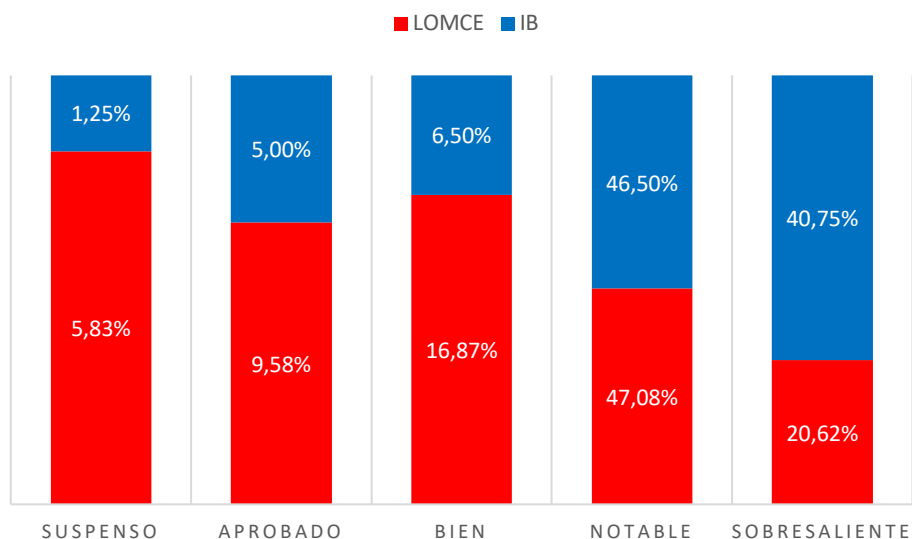


Gráfico 7.17. Ítem 18: «Generación de soluciones a problemas específicos»

Fuente: elaboración propia

Con respecto al ítem 19 que preguntaba sobre la autoevaluación en «ser independientes para aprender», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.23. Ítem 19: «Ser independientes para aprender»

Valoración	LOMCE	IB
1	5	0
2	1	1
3	7	1
4	8	2
5	43	6
6	48	27
7	86	49
8	107	72
9	91	96
10	84	146

Fuente: elaboración propia

Analizando la autoevaluación de los alumnos sobre su capacidad para ser independientes para aprender (ítem 19), existen diferencias significativas entre ambos colectivos de nuevo favoreciendo a los alumnos IB. Comenzando el análisis vemos que la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,66 y la de IB en un 8,61 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española vemos que el 60,50 % de los

alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, casi el doble que los alumnos LOMCE (36,45 %). En la parte baja, solo un 1 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que dicha evaluación se cuatruplicaba en los alumnos LOMCE (4,40 %). El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

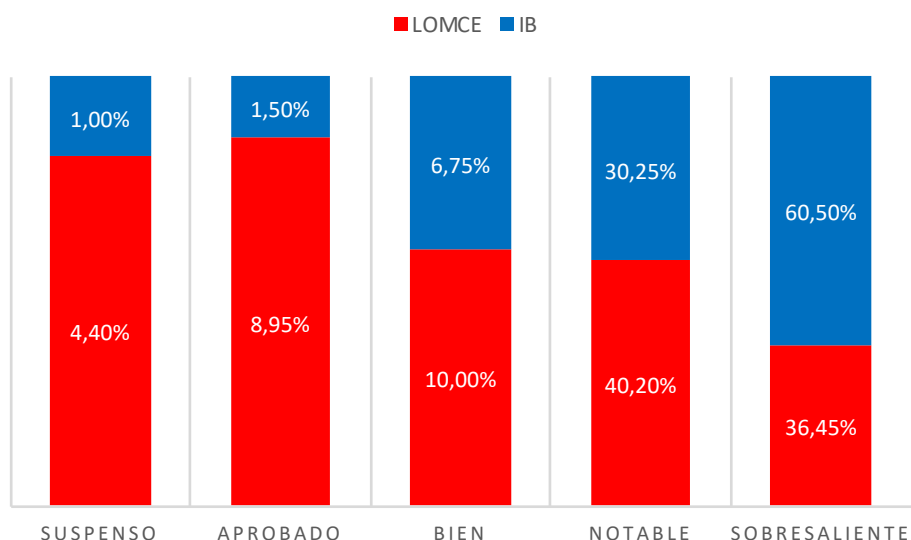


Gráfico 7.18. Ítem 19: «Ser independientes para aprender»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 20 que preguntaba sobre la autoevaluación de su capacidad para «estudiar en contextos que pueden cambiar», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.24. Ítem 20: «estudiar en contextos que pueden cambiar»

Valoración	LOMCE	IB
1	5	0
2	1	1
3	7	1
4	8	2
5	43	6
6	48	27
7	86	49
8	107	72
9	91	96
10	84	146

Fuente: elaboración propia

Como sigue siendo habitual en este constructo, también en relación con la autoevaluación de los alumnos sobre su capacidad para estudiar en contextos que pueden cambiar (ítem 20), existen diferencias significativas entre ambos colectivos a favor de los IB. La media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 6,89 y la de IB en un 7,74 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 36,75 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, presentado una diferencia de más del doble con respecto a los alumnos LOMCE (17,50 %), lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 2,25 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 7,50 %, suponiendo triplicar el porcentaje de suspensos. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

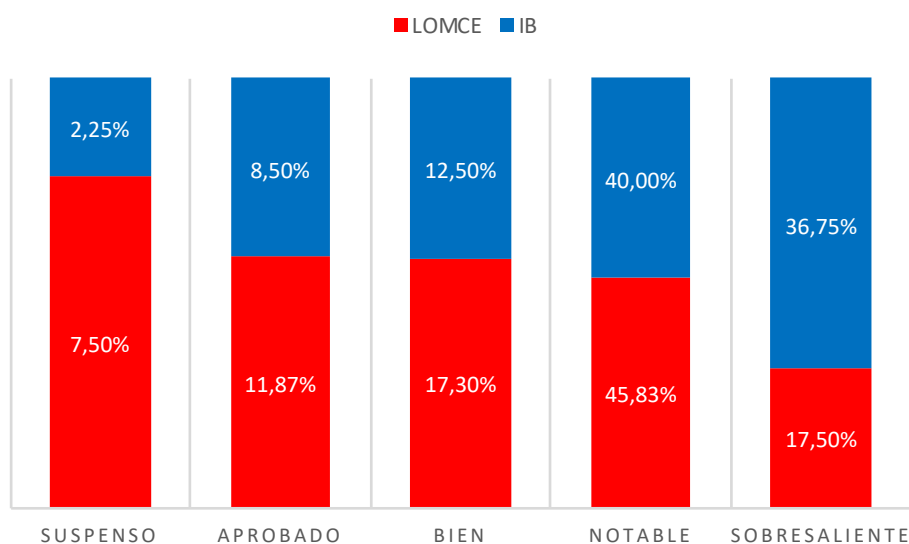


Gráfico 7.19. Ítem 20: «Estudiar en contextos que pueden cambiar»

Fuente: elaboración propia

Analizando el último ítem del constructo (ítem 21) que preguntaba sobre la autoevaluación para «supervisar trabajos de los compañeros», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.25. Ítem 21: «Supervisar trabajos de los compañeros»

Valoración	LOMCE	IB
1	10	3
2	6	3
3	11	6
4	22	10
5	64	50
6	66	47
7	98	74
8	97	81
9	65	84
10	41	42

Fuente: elaboración propia

En referencia a la autoevaluación de los alumnos sobre su capacidad para supervisar trabajos de los compañeros (ítem 21), existen diferencias significativas entre ambos colectivos, siendo el colectivo IB el que es favorecido por dichas diferencias. Así, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 6,90 y la de IB en un 7,36 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 31,50 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 22,08 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 5,50 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 10,20 %. En la parte baja la diferencia casi duplica el número de suspensos. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

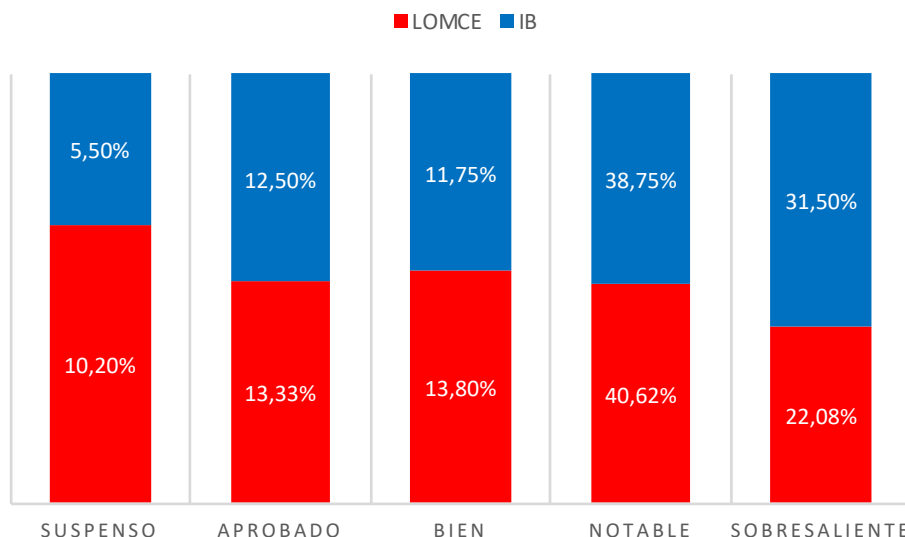


Gráfico 7.20. Ítem 21: «Supervisar trabajos de los compañeros»

Fuente: elaboración propia

b) Contexto global

Este constructo está formado por 5 preguntas (ítems 22-26) y pretende conocer la autopercepción de los alumnos respecto a la enseñanza y el aprendizaje dentro de contextos globales. Este constructo está inspirado en el cuestionario de PISA 2018: constructo autoeficacia en relación a los retos globales y es el último constructo de los cuatro que miden la dimensión ‘conocimiento’ de la competencia global.

En este constructo se utilizó una escala Likert para la medición de la autopercepción de los alumnos. La escala ascendente de 1-10 coincide con la evaluación académica de los alumnos en España, con lo cual puede facilitar la autoevaluación. Además, para presentar los resultados nos ha resultado muy sencillo agruparlos en función de las categorías cualitativas usadas en esa evaluación académica española: Suspenso (valores 1 a 4 de la escala Likert), Aprobado (valor 5), Bien (valor 6), Notable (valores 7 y 8) y Sobresaliente (9 y 10).

Tabla 7.26. Preguntas del constructo: Contexto global

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
	¿Cómo te evalúas para realizar las siguientes actividades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?	
22	Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies	Escala Likert 1-10
23	Explicar como la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global	Escala Likert 1-10
24	Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles	Escala Likert 1-10
25	Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global	Escala Likert 1-10
26	Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente	Escala Likert 1-10

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra una comparativa de la moda de ambos colectivos para el constructo «Contexto global».

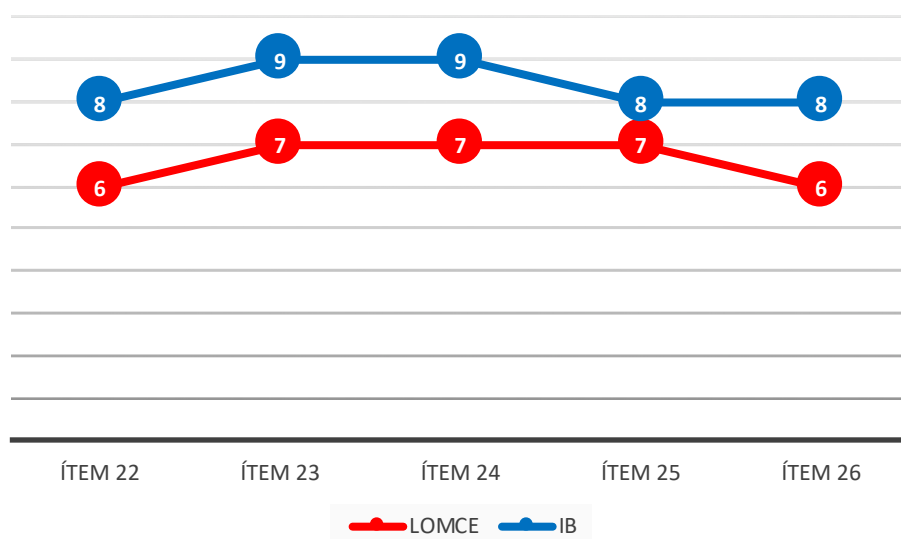


Gráfico 7.21. Moda del constructo «Contexto global»

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 7.27. Estadístico de contraste constructo «Contexto global»

	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Ítem 26
U de Mann-Whitney	66737,000	53567,000	73995,500	75767,500	66943,500
W de Wilcoxon	182177,000	169007,000	189435,500	191207,000	182383,500
Z	-7,816	-11,379	-5,858	-5,390	-7,720
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Fuente: elaboración propia

Todas las preguntas que componen este constructo presentan diferencias significativas entre los dos colectivos de alumnos. Una vez más, las diferencias son positivas para los alumnos del IB.

Los alumnos fueron preguntados sobre su autoevaluación para «predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies» (ítem 22). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 7.28. Ítem 22: «Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies»

Valoración	LOMCE	IB
1	17	9
2	21	3
3	25	10
4	47	15
5	72	45
6	89	44
7	75	73
8	61	78
9	45	76
10	28	47

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los alumnos para predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies (ítem 22), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Para este ítem, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 6,07 y la de IB en un 7,20. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos indicar que, el 30,75 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que solo la mitad de los alumnos LOMCE (15,21 %), lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 9,25 % de los alumnos IB se autoevaluaban como

suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 22,92 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

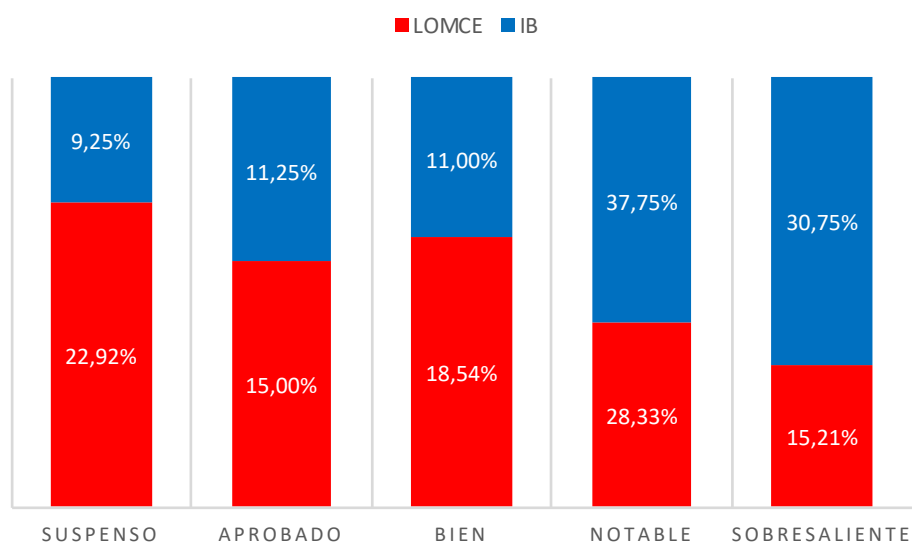


Gráfico 7.22. Ítem 22: «Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 23 que preguntaba sobre la autoevaluación de su capacidad para «explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.29. Ítem 23: «Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global»

Valoración	LOMCE	IB
1	31	5
2	15	9
3	23	3
4	35	8
5	59	14
6	64	29
7	84	47
8	69	84
9	64	106
10	36	95

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los alumnos sobre su capacidad para explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global (ítem 23), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. En este caso, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 6,30 y la de IB en un 8,03 con respecto a este ítem. Esta magnitud de las diferencias en el ítem se aprecia mejor desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española. Así, encontramos que el 50,25 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que menos de la mitad, el 20,83 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 6,25 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje más que triplicaba alcanzando el 21,67 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

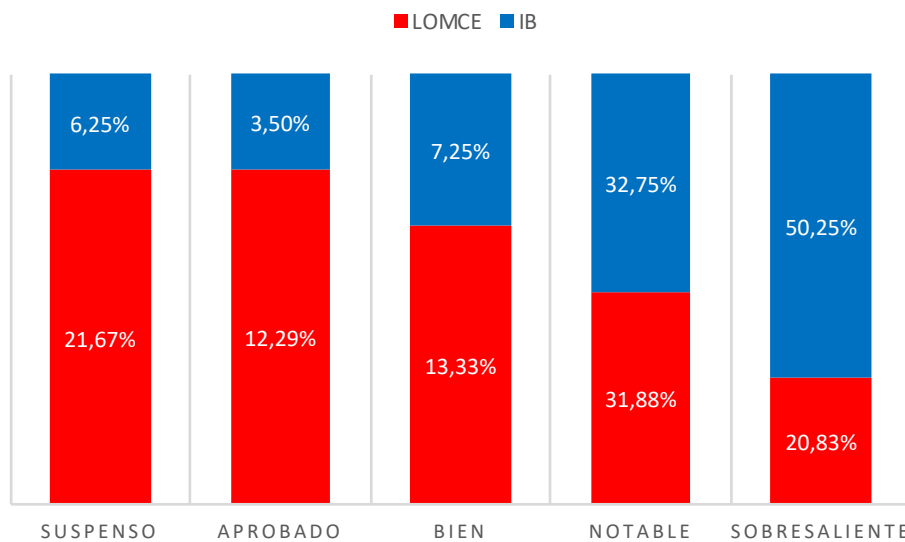


Gráfico 7.23. Ítem 23: «Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 24 que preguntaba sobre la autoevaluación de su capacidad para «establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.30. Ítem 24: «Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles»

Valoración	LOMCE	IB
1	26	4
2	20	14
3	28	27
4	39	15
5	77	39
6	78	47
7	75	68
8	64	84
9	47	68
10	26	34

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los alumnos sobre su capacidad para establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles (ítem 24), existen diferencias significativas entre ambos colectivos en favor, una vez más, del colectivo de alumnos IB. Así, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 5,99 mientras que la del IB en un 6,87 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos apuntar que el 25,5 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 15,21 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 15 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 23,54 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

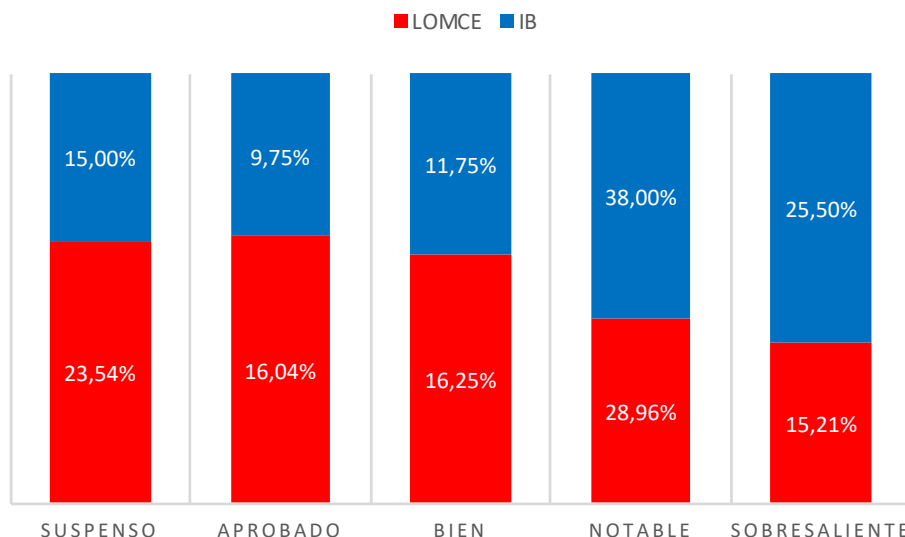


Gráfico 7.24. Ítem 24: «Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles»

Fuente: elaboración propia

Con respecto al ítem 25 que preguntaba sobre la autoevaluación para saber «explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.31. Ítem 25: «Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global»

Valoración	LOMCE	IB
1	18	6
2	16	8
3	21	15
4	21	21
5	72	37
6	81	43
7	99	72
8	77	78
9	40	71
10	35	49

Fuente: elaboración propia

Analizando la autoevaluación de los alumnos sobre su capacidad para explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global (ítem 25), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. En este caso, la media de los

alumnos LOMCE se sitúa en un 6,37 y la de IB en un 7,12. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 30 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 15,63 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 12,50 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba ligeramente al 15,83 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

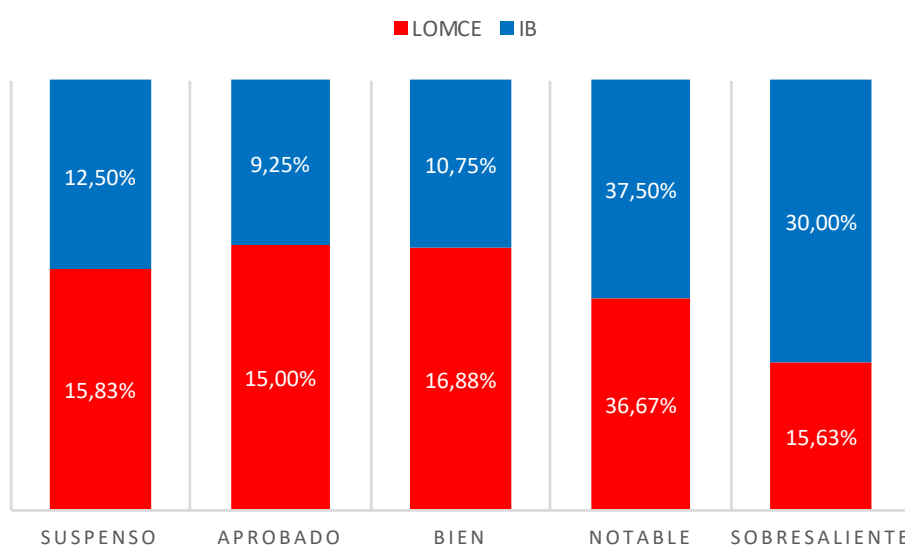


Gráfico 7.25. Ítem 25: «Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global»

Fuente: elaboración propia

Analizando el último ítem del constructo (ítem 26) que preguntaba sobre la autoevaluación para «discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.32. Ítem 26: «Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente»

Valoración	LOMCE	IB
1	24	5
2	17	6
3	22	12
4	36	17
5	64	31
6	104	50
7	85	80
8	57	96
9	49	53
10	22	50

Fuente: elaboración propia

En referencia la autoevaluación de los alumnos sobre su capacidad para discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente (ítem 26), existen diferencias significativas entre ambos colectivos, a favor de los alumnos IB. En el cálculo efectuado, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 6,09 y la de IB en un 7,19 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos anotar que el 25,75 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 14,79 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 10 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje se duplica llegando al 20,63 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

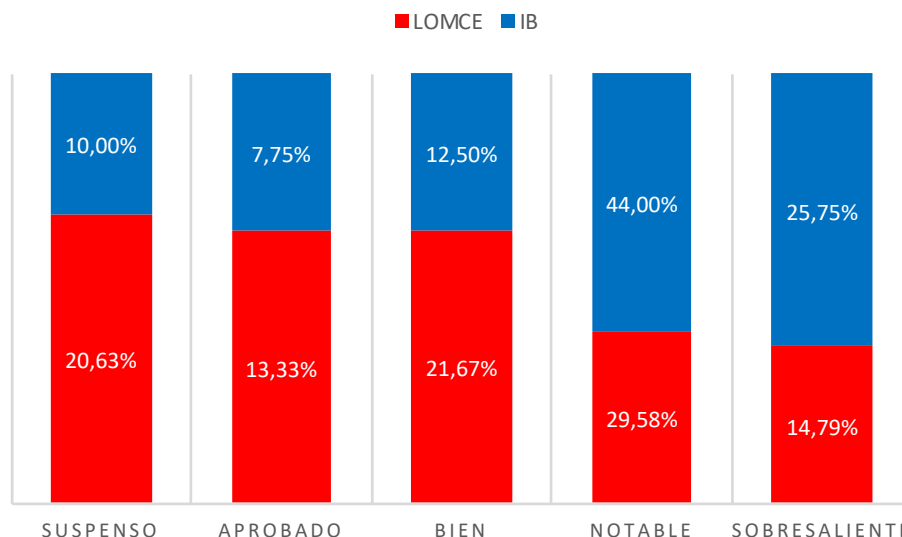


Gráfico 7.26. Ítem 26: «Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente»

Fuente: elaboración propia

7.2.2. La dimensión ‘Destrezas’ de la Competencia Global

Para medir esta dimensión, se ha utilizado un único constructo formado por 7 preguntas (ítems 27-33) que pretenden conocer la autoevaluación de los alumnos respecto a sus destrezas de competencia global. Este constructo está inspirado en las habilidades para la ciudadanía global acuñadas por OXFAM.

En este constructo se utilizó una escala Likert para la medición de la autopercepción de los alumnos. La escala ascendente de 1-10 coincide con la evaluación académica de los alumnos en España, con lo cual puede facilitar la autoevaluación. Además, para presentar los resultados nos ha resultado muy sencillo agruparlos en función de las categorías cualitativas usadas en esa evaluación académica española: Suspenso (valores 1 a 4 de la escala Likert), Aprobado (valor 5), Bien (valor 6), Notable (valores 7 y 8) y Sobresaliente (9 y 10).

La siguiente tabla muestra las preguntas que conforman el constructo.

Tabla 7.33. Preguntas del constructo: «Destrezas»

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
	¿Cómo evalúas las siguientes habilidades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?	
27	• Pensamiento crítico y creativo	Escala Likert 1-10
28	• Empatía (llevarme bien con personas de otras culturas/nacionalidades)	Escala Likert 1-10
29	• Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión	Escala Likert 1-10
30	• Habilidades de comunicación	Escala Likert 1-10
31	• Cooperación y resolución de conflictos	Escala Likert 1-10
32	• Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas	Escala Likert 1-10
33	• Actuar siendo reflexivos y teniendo información	Escala Likert 1-10

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra una comparativa de la moda de ambos colectivos para el constructo «Contexto global».

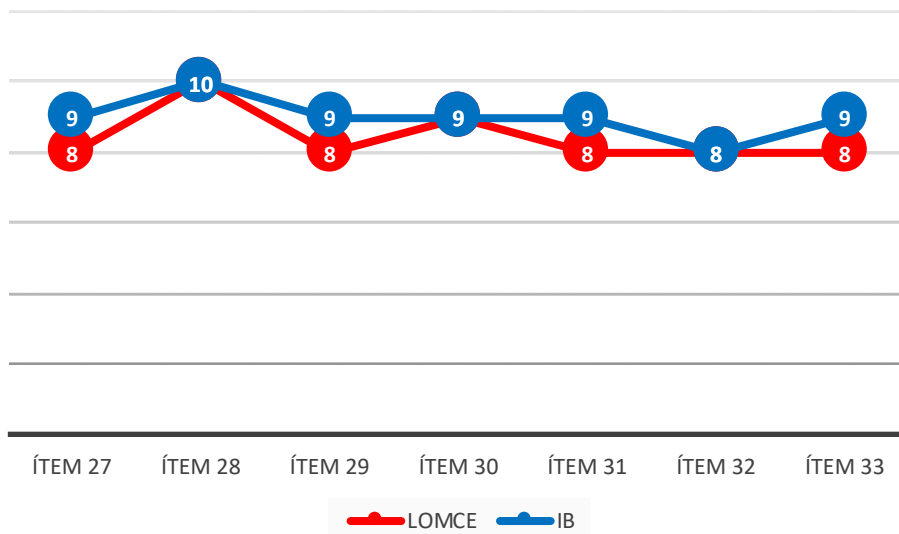


Gráfico 7.27. Moda del constructo «Destrezas»

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 7.34. Estadístico de contraste de constructo «Destrezas»

	Ítem 27	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 31	Ítem 32	Ítem 33
U de Mann-Whitney	68061,500	79541,000	84566,500	84125,500	79612,500	83753,500	80661,500
W de Wilcoxon	183501,500	194981,000	200006,500	198606,500	194093,500	198234,500	196301,500
Z	-7,537	-4,486	-3,064	-2,998	-4,186	-3,160	-4,044
Sig.	0,000	0,000	0,002	0,003	0,000	0,002	0,000

Fuente: elaboración propia

En toda esta dimensión, se produce el hecho de que los ítems que la componen presentan diferencias significativas a favor de los alumnos IB. Puede afirmarse con carácter general, que los alumnos IB se perciben con más destrezas de competencia global que sus compañeros LOMCE.

En primer lugar, los alumnos fueron preguntados sobre su autoevaluación sobre su destreza para el «pensamiento crítico y creativo» (ítem 27). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos en valores absolutos.

Tabla 7.35. Ítem 27: «Pensamiento crítico y creativo»

Valoración	LOMCE	IB
1	1	1
2	3	0
3	5	0
4	12	8
5	38	9
6	63	21
7	96	49
8	98	85
9	95	133
10	69	94

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los alumnos sobre su destreza para pensar de forma crítica y creativa (ítem 27), existen diferencias significativas entre ambos colectivos, favoreciendo al IB. Así, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,58 y la de IB en un 8,41 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 56,75 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10,

mientras que el 34,17 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 2,25 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 4,38 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

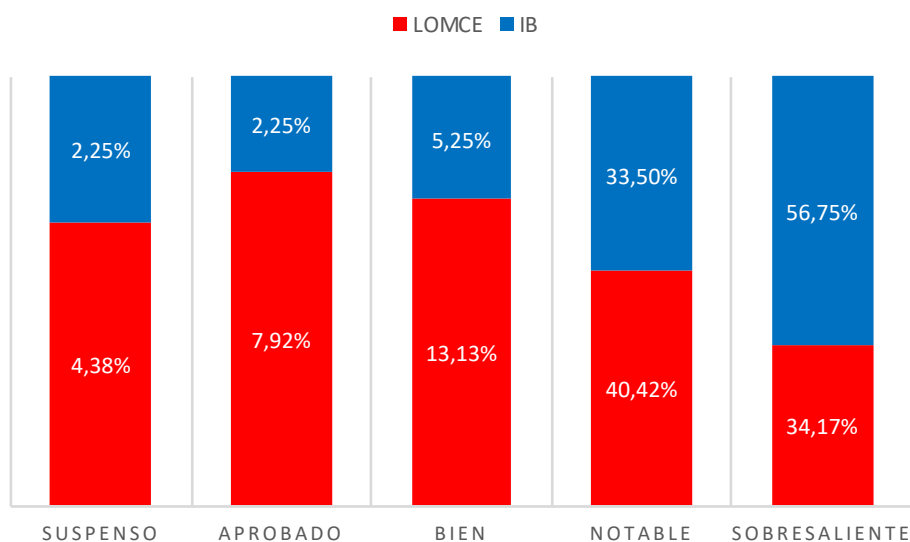


Gráfico 7.28. Ítem 27: «Pensamiento crítico y creativo»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 28 que preguntaba sobre la autoevaluación de su capacidad para llevarse bien con personas de otras culturas/nacionalidades «empatía», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.36. Ítem 28: «Empatía»

Valoración	LOMCE	IB
1	4	1
2	6	2
3	3	0
4	4	3
5	17	7
6	28	12
7	56	28
8	101	78
9	114	103
10	147	166

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los alumnos sobre su empatía (ítem 28), existen diferencias significativas entre ambos colectivos, una vez más dichas diferencias favorecen a los alumnos IB. En este ítem, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 8,31 y la de IB en un 8,82. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 67,25 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 54,38 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 1,50 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,54 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

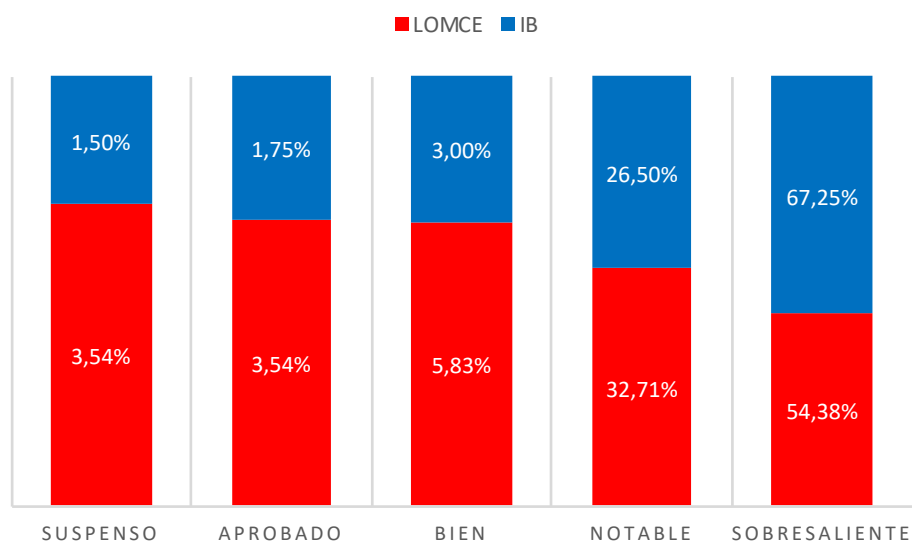


Gráfico 7.29. Ítem 28: «Empatía»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 29 que preguntaba sobre la autoevaluación del «conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.37. Ítem 29: «Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión»

Valoración	LOMCE	IB
1	3	0
2	2	0
3	7	1
4	4	7
5	19	14
6	38	26
7	83	44
8	132	112
9	119	120
10	73	76

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los alumnos sobre el conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión (ítem 29), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,92 y la de IB en un 8,25 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española nos encontramos con que el 49 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 40 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 2 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,33 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

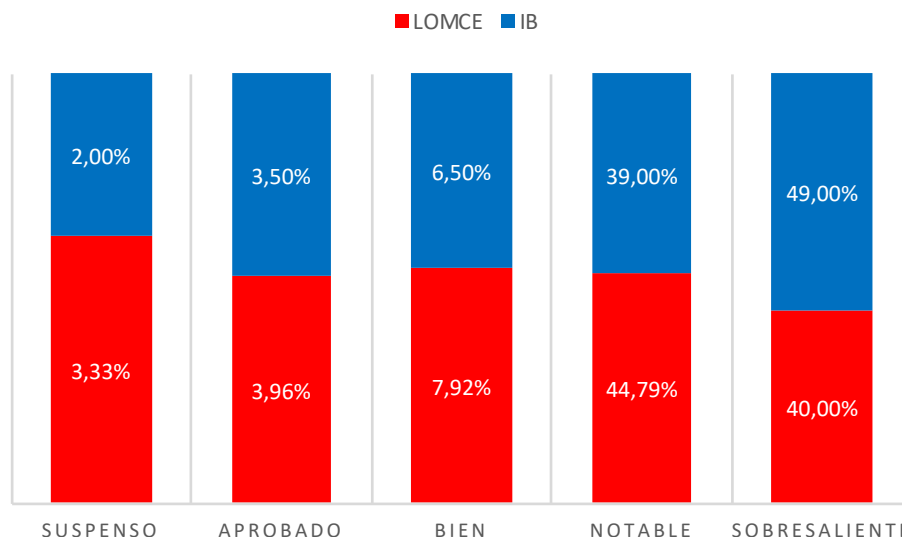


Gráfico 7.30. Ítem 29: «Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión»

Fuente: elaboración propia

Con respecto al ítem 30 que preguntaba sobre la autoevaluación en «habilidades de comunicación», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.38. Ítem 30: «Habilidades de comunicación»

Valoración	LOMCE	IB
1	1	1
2	5	0
3	14	3
4	18	21
5	34	15
6	52	29
7	95	77
8	88	82
9	105	103
10	68	69

Fuente: elaboración propia

Como ha sido el caso de los ítems anteriores, analizando la autoevaluación de los alumnos sobre sus habilidades de comunicación (ítem 30), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. En el cálculo efectuado, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,49 y la de IB en un 7,88 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos anotar que el 43 % de los alumnos IB se autoevaluaron

entre un 9 y un 10, mientras que el 36,04 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 6,25 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (auto percepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 7,92 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

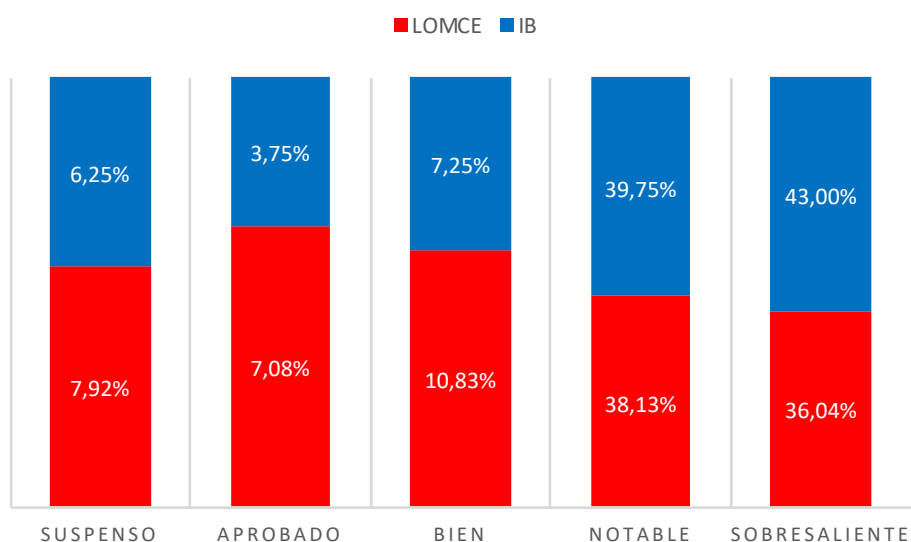


Gráfico 7.31. Ítem 30: «Habilidades de comunicación»

Fuente: elaboración propia

Los alumnos fueron preguntados sobre su autoevaluación para la «cooperación y resolución de conflictos» (ítem 31). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 7.39. Ítem 31: «Cooperación y resolución de conflictos»

Valoración	LOMCE	IB
1	2	0
2	6	2
3	15	2
4	15	12
5	22	22
6	58	39
7	97	48
8	124	108
9	96	113
10	45	54

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los alumnos para cooperar y resolución de conflictos (ítem 31), encontramos también diferencias significativas entre ambos colectivos y estas, como viene siendo la tónica general, favorecen a los alumnos IB. En el cálculo efectuado, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,41 y la de IB en un 7,88 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 41,75 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 29,38 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 4 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 7,92 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

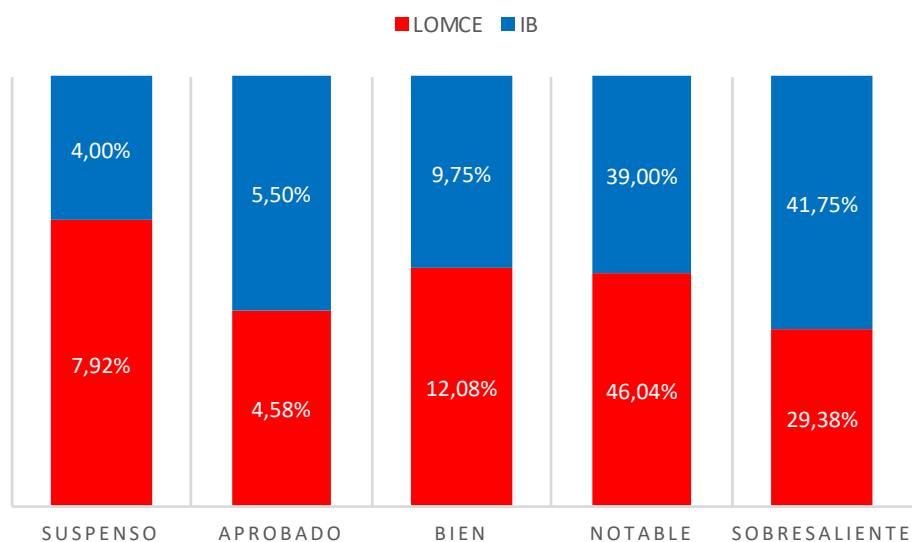


Gráfico 7.32. Ítem 31: «Cooperación y resolución de conflictos»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 32 que preguntaba sobre la autoevaluación de la «habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.40. Ítem 32: «Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas»

Valoración	LOMCE	IB
1	6	0
2	9	1
3	9	2
4	16	30
5	43	40
6	59	30
7	95	59
8	125	97
9	92	92
10	26	49

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los alumnos sobre su habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas (ítem 32), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,15 y la de IB en un 7,53 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos resaltar que el 35,25 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 24,58 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 8,25 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba ligeramente al 8,33 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

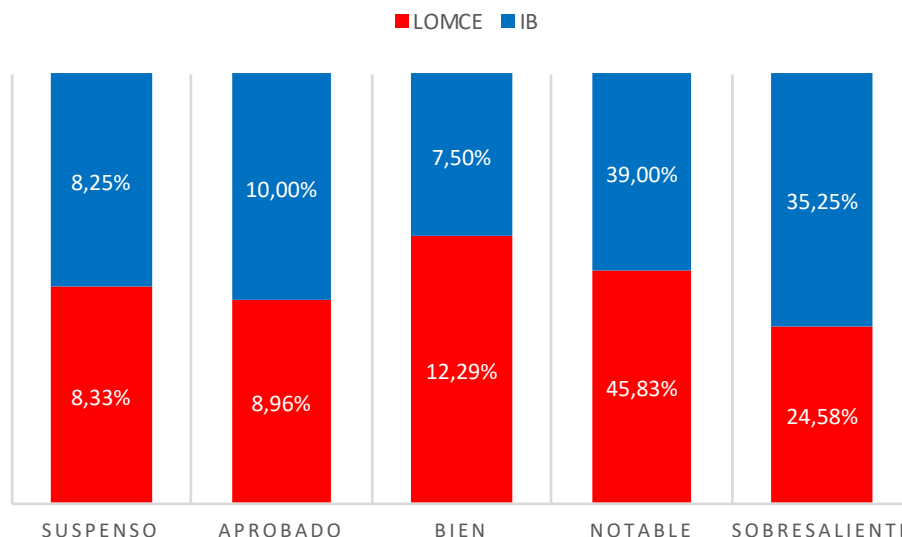


Gráfico 7.33. Ítem 32: «Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas»

Fuente: elaboración propia

Analizando el último ítem del constructo (ítem 33), que preguntaba sobre la autoevaluación para «actuar siendo reflexivos y teniendo información», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.41. Ítem 33: «Actuar siendo reflexivos y teniendo información»

Valoración	LOMCE	IB
1	5	0
2	2	0
3	11	3
4	32	36
5	30	23
6	43	23
7	91	52
8	126	86
9	92	108
10	48	69

Fuente: elaboración propia

En referencia la autoevaluación de los alumnos sobre su capacidad para discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente (ítem 26), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. En el cálculo efectuado, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 7,35 y la de IB en un 7,8 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas

usadas en la evaluación académica española podemos anotar que el 44,25 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 29,17 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 9,75 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 10,42 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

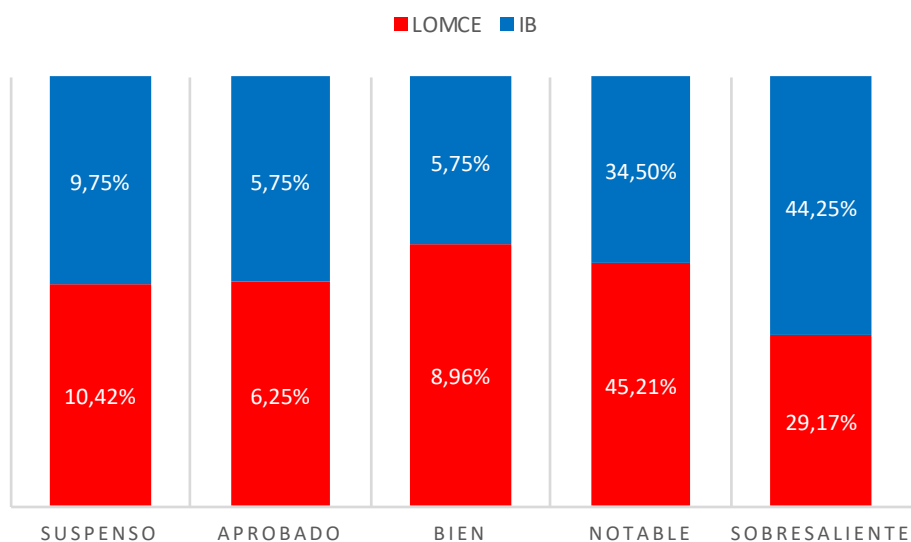


Gráfico 7.34. Ítem 33: «Actuar siendo reflexivos y teniendo información»

Fuente: elaboración propia

7.2.3. La dimensión ‘actitudes’ de la Competencia Global

Esta dimensión de la competencia global está medida por un único constructo formado por 6 preguntas (ítems 34-39) que pretenden conocer el grado de acuerdo sobre una serie de actitudes necesarias para la adquisición de la competencia global. Este constructo está inspirado en PISA 2018: Constructo resiliencia intercultural.

En este constructo se utilizó una escala Likert para la medición de la autopercepción de los alumnos. La escala ascendente de 1-10 coincide con la evaluación académica de los alumnos en España, con lo cual puede facilitar la autoevaluación. Además, para presentar los resultados nos ha resultado muy sencillo agruparlos en función de las categorías cualitativas usadas en esa evaluación académica española: Suspenso (valores 1 a 4 de la escala Likert), Aprobado (valor 5), Bien (valor 6), Notable (valores 7 y 8) y Sobresaliente (9 y 10).

La siguiente tabla muestra las preguntas que conforman el constructo.

Tabla 7.42. Preguntas del constructo: «Actitudes»

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10 siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones		
34	<ul style="list-style-type: none"> Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí 	Escala Likert 1-10
35	<ul style="list-style-type: none"> Cuando cometo un error hablando es una lengua extranjera me río de ello 	Escala Likert 1-10
36	<ul style="list-style-type: none"> Conocer personas de otros países es realmente divertido 	Escala Likert 1-10
37	<ul style="list-style-type: none"> Sería estupendo viajar por el mundo 	Escala Likert 1-10
38	<ul style="list-style-type: none"> Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento 	Escala Likert 1-10
39	<ul style="list-style-type: none"> Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas 	Escala Likert 1-10

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra una comparativa de la moda de ambos colectivos para el constructo «Actitudes».

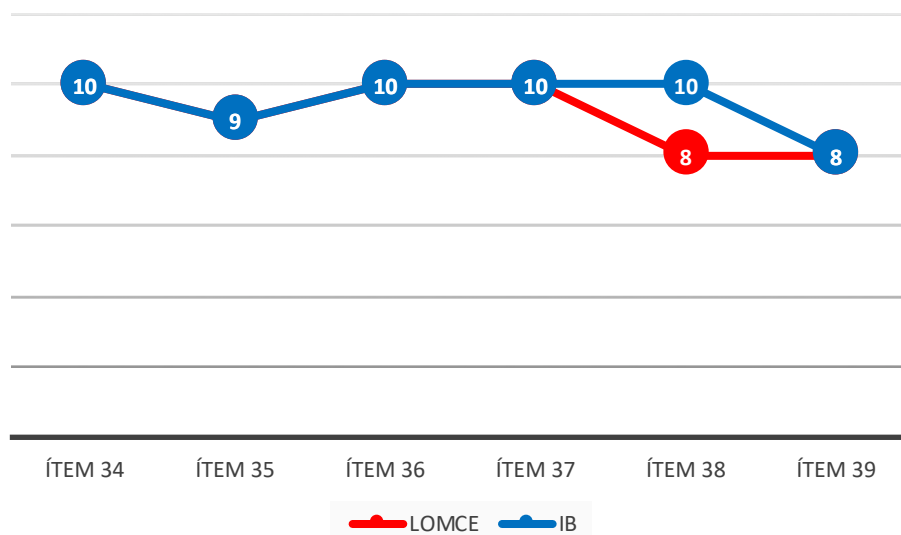


Gráfico 7.35. Moda del constructo «Actitudes»

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 7.43. Estadístico de contraste de constructo «Actitudes»

	Ítem 34	Ítem 35	Ítem 36	Ítem 37	Ítem 38	Ítem 39
U de Mann-Whitney	91088,500	84003,000	86591,000	95304,500	87040,000	85113,000
W de Wilcoxon	206528,500	199443,000	202031,000	210744,500	202480,000	200073,000
Z	-1,385	-3,114	-2,611	-,150	-2,361	-2,821
Sig.	0,166	0,002	0,009	0,881	0,018	0,005

Fuente: elaboración propia

Todas las preguntas que componen este constructo presentan diferencias significativas entre los dos colectivos de alumnos con la excepción de dos:

- Ítem 34: «Pasar unos meses en otros países sería una experiencia positiva para mí»
- Ítem 37: «Sería estupendo viajar por el mundo»

En primer lugar, los alumnos fueron preguntados sobre su grado de acuerdo con la siguiente afirmación «pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí» (ítem 34). La siguiente tabla muestra la distribución de frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 7.44. Ítem 34: «Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí»

Valoración	LOMCE	IB
1	5	1
2	1	2
3	7	2
4	5	6
5	16	10
6	17	17
7	35	18
8	51	40
9	78	68
10	265	236

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los alumnos sobre su grado de acuerdo con respecto a si pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para ellos (ítem 34), a pesar de que los distintos grupos presentan valores distintos, las diferencias no son estadísticamente significativas entre ellos. En el cálculo efectuado, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 8,82 y la de IB en un 9,01 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos anotar que el 76 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10 y el 71,46 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 2,75 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), siendo en los alumnos LOMCE, un punto porcentual superior llegando a los 3,75 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

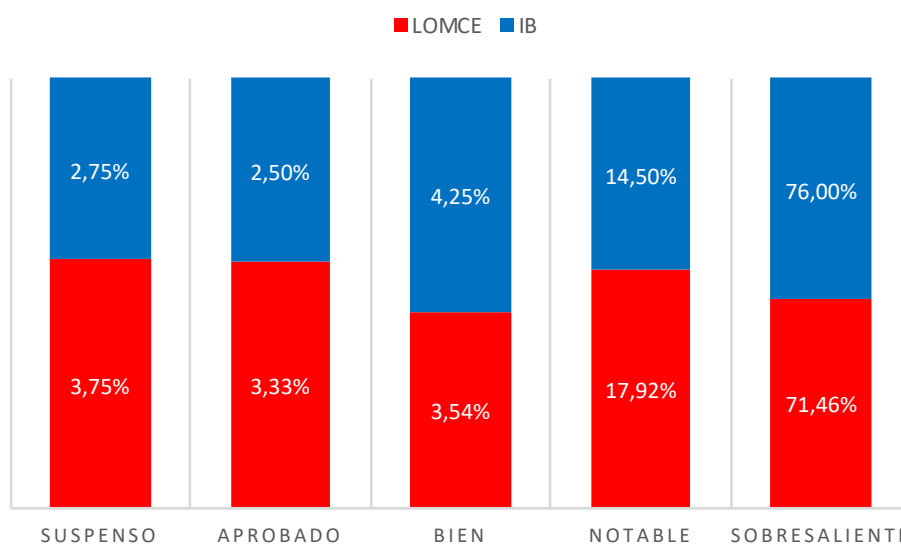


Gráfico 7.36. Ítem 34: «Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 35 que preguntaba sobre su grado de acuerdo en relación a su comportamiento cuando se comenten errores hablando en lengua extranjera «cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo.

Tabla 7.45. Ítem 35: «Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello»

Valoración	LOMCE	IB
1	23	13
2	12	3
3	19	10
4	20	11
5	45	45
6	63	32
7	70	55
8	76	63
9	84	104
10	68	64

Fuente: elaboración propia

En relación con su grado de acuerdo sobre cómo se comportan los alumnos cuando comenten errores hablando en lengua extranjera (ítem 35), existen diferencias entre ambos colectivos, favoreciendo a los alumnos IB. Así, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 6,91 y la de IB en un 7,43 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos anotar que el 42 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 31,67 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 9,25 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 15,42 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

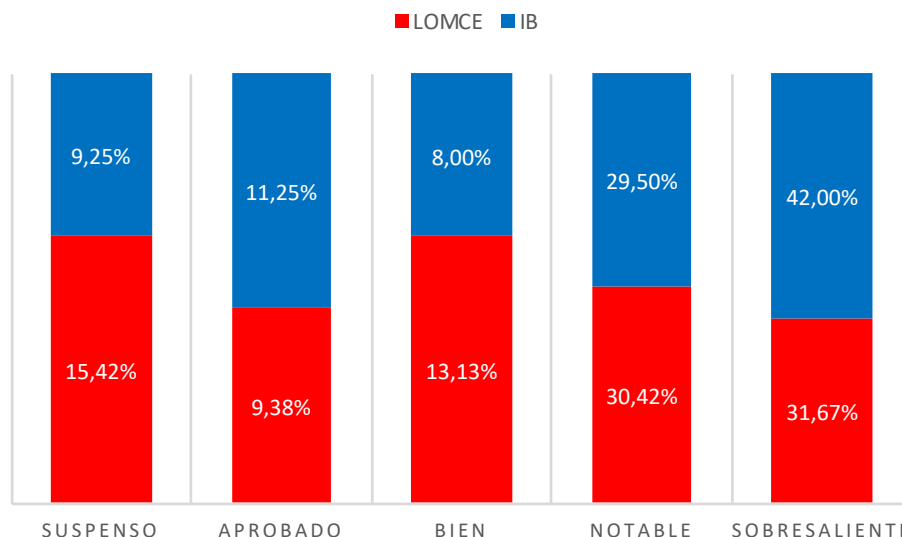


Gráfico 7.37. Ítem 35: «Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 36 que preguntaba sobre el grado de acuerdo con la siguiente afirmación: «conocer personas de otros países es realmente divertido», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.46. Ítem 36: «Conocer personas de otros países es realmente divertido»

Valoración	LOMCE	IB
1	2	0
2	1	0
3	10	2
4	5	1
5	10	7
6	25	11
7	44	23
8	71	62
9	94	92
10	218	202

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo con que si sería realmente divertido conocer personas de otros países (ítem 36), existen diferencias significativas entre ambos colectivos y son favorables para los alumnos IB. En el cálculo efectuado, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 8,65 y la de IB en un 9,04 con respecto

a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 73,5 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 65 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 0,75 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,75 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

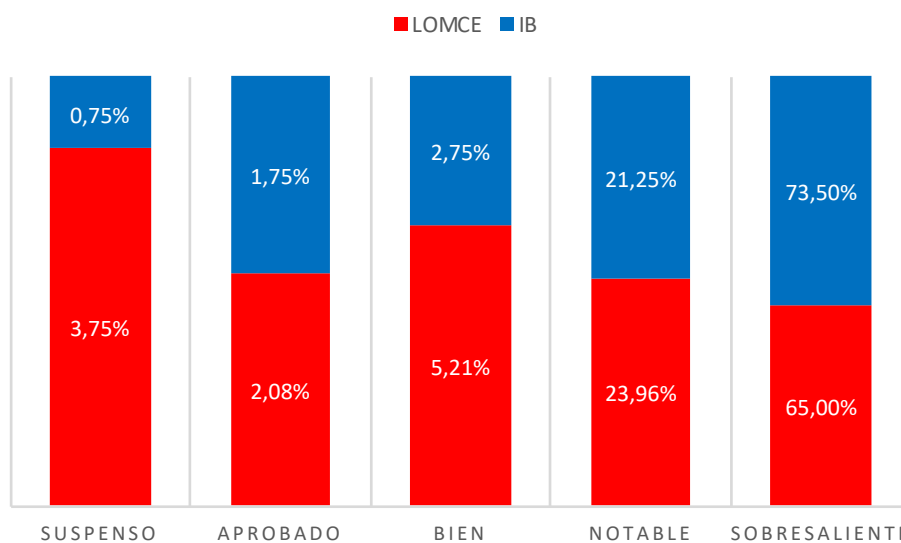


Gráfico 7.38. Ítem 36: «Conocer personas de otros países es realmente divertido»

Fuente: elaboración propia

Con respecto al ítem 37 que preguntaba sobre el grado de acuerdo con la siguiente afirmación «sería estupendo viajar por el mundo», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.47. Ítem 37: «Sería estupendo viajar por el mundo»

Valoración	LOMCE	IB
1	2	0
2	1	1
3	3	0
4	5	7
5	10	3
6	10	7
7	18	22
8	31	28
9	65	51
10	335	281

Fuente: elaboración propia

Analizando la autoevaluación de los alumnos sobre su grado de acuerdo con que sería estupendo viajar por el mundo (ítem 37), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos, a pesar de presentar valores distintos. Así, vemos que la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 9,27 y la de IB en un 9,33 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos anotar el hecho de que el 83 % de ambos colectivos mostraron su máximo acuerdo entre un 9 y un 10. En la parte baja, ambos colectivos señalaron un acuerdo de solo el 2 % (autopercepción en valores del 1 al 4), El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

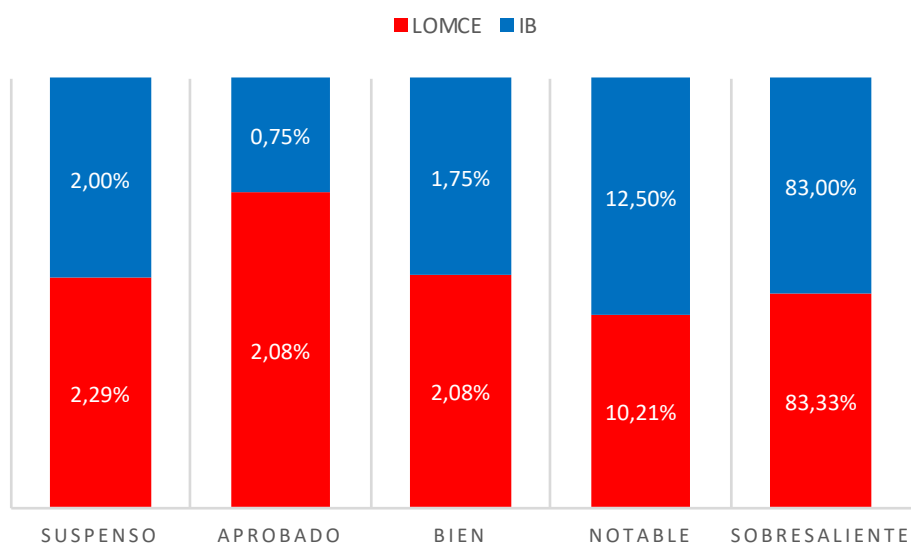


Gráfico 7.39. Ítem 37: «Sería estupendo viajar por el mundo»

Fuente: elaboración propia

Los alumnos fueron preguntados sobre su grado de acuerdo con la siguiente afirmación «me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento» (ítem 38). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos en valores absolutos.

Tabla 7.48. Ítem 38: «Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento»

Valoración	LOMCE	IB
1	16	6
2	9	4
3	12	4
4	15	13
5	35	20
6	42	48
7	71	53
8	103	63
9	75	94
10	102	95

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo sobre la importancia de saber la opinión que tienen personas de otros países sobre su comportamiento (ítem 38), existen diferencias significativas en favor de los alumnos IB. En el cálculo efectuado, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 6,09 y la de IB en un 7,19 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos anotar que el 47,25 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 36,88 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 6,75 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 10,83 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

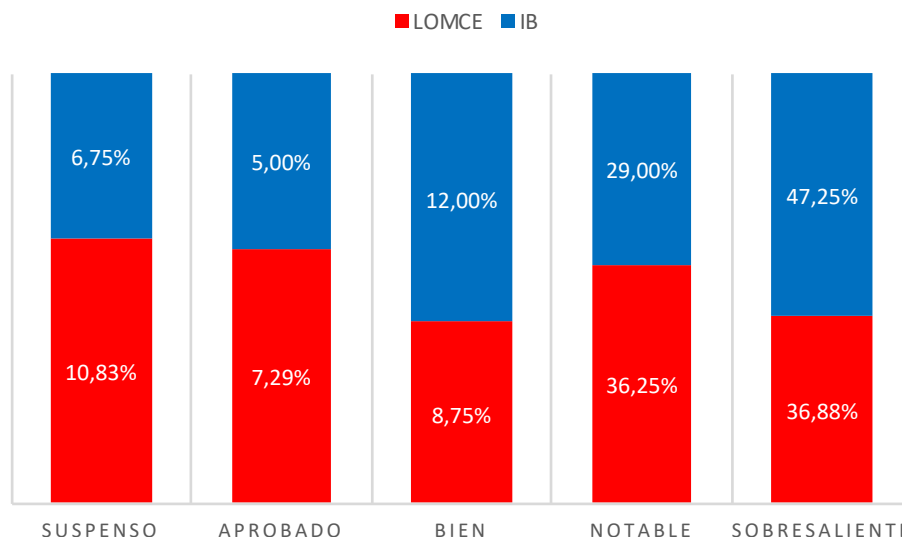


Gráfico 7.40. Ítem 38: «Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento»

Fuente: elaboración propia

En referencia al último ítem del constructo (ítem 39) que preguntaba sobre el grado de acuerdo con la siguiente afirmación: «intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.49. Ítem 39: «Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas»

Valoración	LOMCE	IB
1	22	10
2	11	5
3	22	10
4	20	18
5	67	46
6	47	42
7	74	47
8	84	85
9	68	82
10	64	55

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo de los alumnos con respecto a si intento no hacen las cosas a su modo si están con otras personas que lo hacen de otra manera,

por ejemplo, de otras culturas (ítem 39), existen diferencias significativas entre ambos colectivos, una vez más en favor de los IB. Así, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 6,78 y la de IB en un 7,25 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 34,25 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 27,50 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 10,75 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 15,63 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

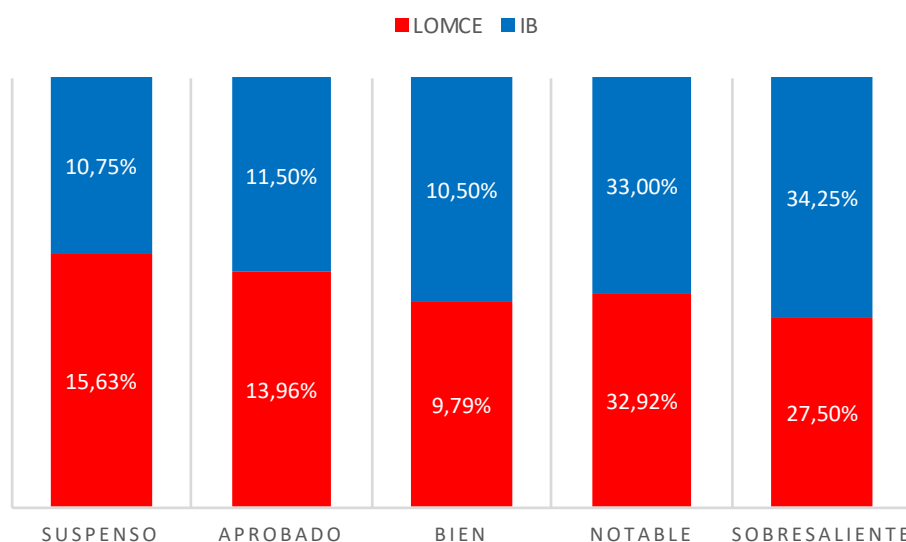


Gráfico 7.41. Ítem 39: «Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas»

Fuente: elaboración propia

7.3. PERCEPCIÓN GENERAL SOBRE EL BACHILLERATO CURSADO

En este epígrafe, pretendemos describir cómo los alumnos perciben sus estudios de bachillerato en relación al desempeño final de la competencia global que hemos definido en el apartado 2.6 de esta tesis y que aquí procedemos a recordar:

«Participar de forma activa y enriquecedora en la sociedad global contemporánea»

Este constructo está formado por 6 preguntas (ítems 40-45) y pretende conocer el grado de acuerdo de los alumnos sobre una serie de cuestiones relacionadas

con el estudio de su bachillerato. Este constructo es un diseño original y está relacionado con las principales conclusiones derivadas del estudio de la educación en un mundo contemporáneo globalizado de esta tesis doctoral.

En este constructo se utilizó una escala Likert para la medición de la auto percepción de los alumnos. La escala ascendente de 1-10 coincide con la evaluación académica de los alumnos en España, con lo cual puede facilitar la autoevaluación. Además, para presentar los resultados nos ha resultado muy sencillo agruparlos en función de las categorías cualitativas usadas en esa evaluación académica española: Suspenso (valores 1 a 4 de la escala Likert), Aprobado (valor 5), Bien (valor 6), Notable (valores 7 y 8) y Sobresaliente (9 y 10).

La siguiente tabla muestra las preguntas que conforman el constructo.

Tabla 7.50. Preguntas del constructo: «Sobre tu bachillerato»

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
	Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10 siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones	
40	<ul style="list-style-type: none"> El bachillerato que he cursado me ha ayudado a tener una mentalidad internacional 	Escala Likert 1-10
41	<ul style="list-style-type: none"> Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para estudiar la carrera en una lengua extranjera 	Escala Likert 1-10
42	<ul style="list-style-type: none"> Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para vivir en cualquier lugar del mundo 	Escala Likert 1-10
43	<ul style="list-style-type: none"> El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre los países 	Escala Likert 1-10
44	<ul style="list-style-type: none"> El bachillerato que he cursado me ha ayudado a valorar la diversidad que hay en el mundo 	Escala Likert 1-10
45	<ul style="list-style-type: none"> El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender que compartimos los recursos del planeta 	Escala Likert 1-10

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra una comparativa de la moda de ambos colectivos para el constructo «Sobre tu bachillerato».

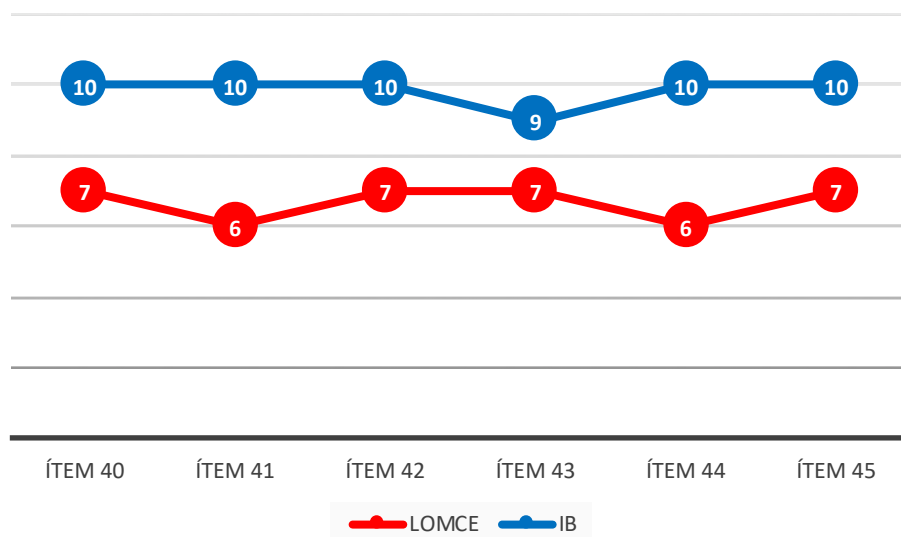


Gráfico 7.42. Moda del constructo «Sobre tu bachillerato»

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 7.51. Estadístico de contraste de constructo «Sobre tu bachillerato»

	Ítem 40	Ítem 41	Ítem 42	Ítem 43	Ítem 44	Ítem 45
U de Mann-Whitney	41060,000	49293,000	49457,500	51431,500	49427,500	65315,500
W de Wilcoxon	156500,000	164733,000	164937,000	166871,500	164867,500	180275,500
Z	-14,670	-12,503	-12,446	-11,919	-12,474	-8,151
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Fuente: elaboración propia

Todas las preguntas que componen este constructo presentan diferencias significativas entre los dos colectivos de alumnos siendo el colectivo favorecido el de IB. Se puede decir, en este caso, que los alumnos IB se autoperceben como más preparados para participar de forma activa y enriquecedora en la sociedad global contemporánea.

En primer lugar, los alumnos fueron preguntados sobre su grado de acuerdo con la siguiente afirmación «el bachillerato que he cursado me ha ayudado a tener una

mentalidad internacional» (ítem 40). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 7.52. Ítem 40: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a tener una mentalidad internacional»

Valoración	LOMCE	IB
1	55	9
2	23	11
3	36	5
4	38	9
5	84	22
6	54	25
7	80	48
8	65	62
9	29	96
10	16	113

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los alumnos sobre su grado de acuerdo con respecto a la eficacia de sus estudios de bachillerato para tener una mentalidad internacional (ítem 40), existen diferencias significativas entre ambos colectivos, que en términos de valores absolutos nos parecen destacables. Así, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 5,42 y la de IB en un 7,91 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 52,25 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10; mientras que solo el 9,38 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. Como decíamos, nos resulta destacable que la diferencia entre estos dos porcentajes sea mayor de 40 puntos. Con respecto a la parte baja, un 8,50 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), siendo ese porcentaje del 31,67 % en los alumnos LOMCE, una diferencia de casi 25 puntos. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

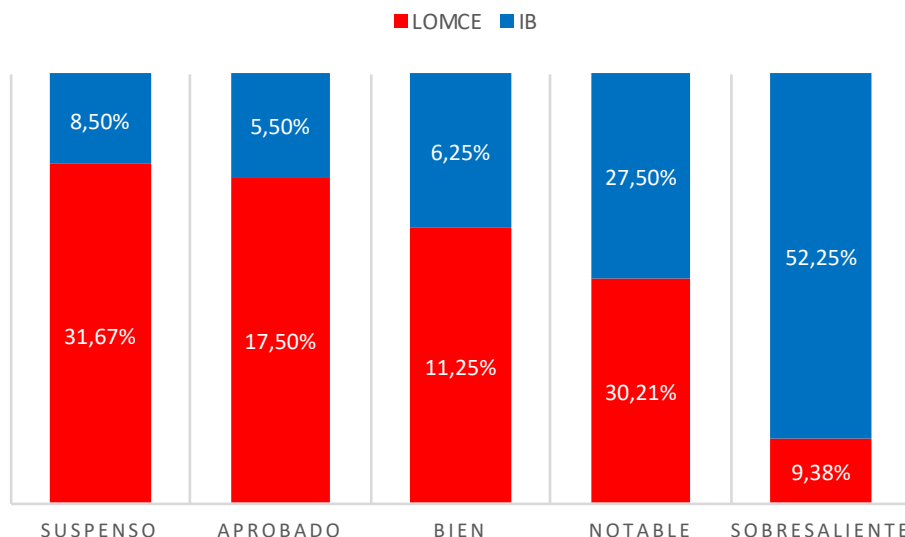


Gráfico 7.43. Ítem 40: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a tener una mentalidad internacional»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 41, que preguntaba acerca del grado de acuerdo de los alumnos sobre si su bachillerato les ha capacitado para poder estudiar la carrera en una lengua extranjera, los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.53. Ítem 41: «Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para estudiar la carrera en una lengua extranjera»

Valoración	LOMCE	IB
1	45	3
2	27	7
3	31	11
4	38	13
5	70	21
6	73	27
7	59	47
8	52	66
9	41	87
10	44	118

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo con respecto a si el estudio del programa educativo de su bachillerato les hacía sentirse capacitados para estudiar la carrera en una lengua extranjera (ítem 41), existen diferencias significativas entre ambos

colectivos a favor de los alumnos IB. Al realizar el cálculo de la media, en el caso de los alumnos LOMCE se sitúa en un 5,77 y en el del IB en un 7,97 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos resaltar que el 51,25 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que casi triplicaba el 17,71 % de los alumnos LOMCE. En la parte baja, un 8,50 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje sí triplicaba en este caso aumentando al 29,38 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

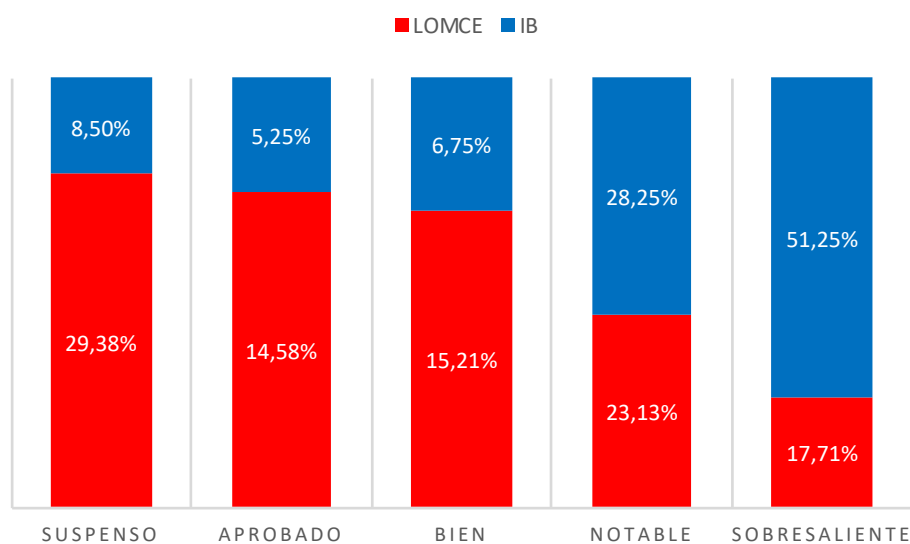


Gráfico 7.44. Ítem 41: «Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para estudiar la carrera en una lengua extranjera»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 42 que preguntaba el grado de acuerdo con la siguiente afirmación: «con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para vivir en cualquier lugar del mundo», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su valoración del ítem.

Tabla 7.54. Ítem 42: «Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para vivir en cualquier lugar del mundo»

Valoración	LOMCE	IB
1	35	6
2	21	4
3	44	7
4	36	14
5	64	22
6	71	37
7	83	43
8	56	79
9	35	86
10	35	102

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo con que el bachillerato que han estudiado les hace sentirse capaces para vivir en cualquier lugar del mundo (ítem 42), existen también diferencias significativas entre ambos colectivos, favoreciendo, una vez más, a los alumnos IB. Así, la media de los alumnos LOMCE se sitúa en un 5,81 y la de IB asciende hasta un 7,87 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española, podemos decir que el caso de los alumnos IB (47 %) en su autoevaluación entre un 9 y un 10, era más del triple de la de los alumnos LOMCE (14,58 %) en los mismos valores. En la parte baja, nos encontramos con la misma situación; un 7,75 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 28,33 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

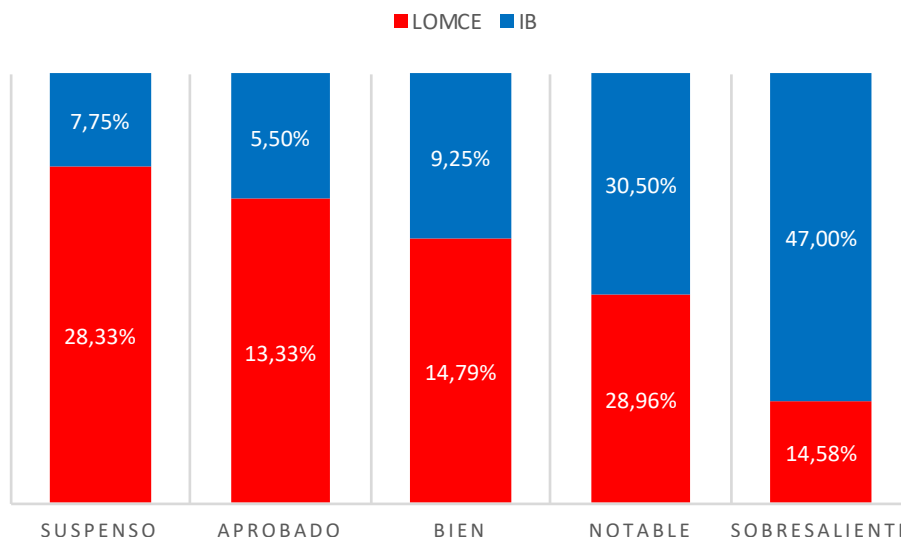


Gráfico 7.45. Ítem 42: «Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para vivir en cualquier lugar del mundo»

Fuente: elaboración propia

Con respecto al ítem 43 que preguntaba sobre el grado de acuerdo con la siguiente afirmación «el bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre países», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.55. Ítem 43: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre países»

Valoración	LOMCE	IB
1	45	7
2	32	9
3	35	8
4	41	16
5	71	30
6	72	42
7	82	61
8	52	73
9	33	93
10	17	61

Fuente: elaboración propia

Analizando el grado de acuerdo de los alumnos con respecto a afirmar que el bachillerato que han cursado les ha ayudado a entender la conexión entre los países (ítem 43), existen diferencias significativas entre ambos colectivos; resultan

destacables en sus valores y a favor del IB. Al realizar el cálculo de la media, en el caso de los alumnos LOMCE se sitúa en un 5,46 y en el del IB en un 7,43 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos resaltar que el 38,50 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que solo el 10,42 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores, lo que significa casi cuadruplicar el porcentaje. En la parte baja, un 10 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, ese porcentaje se triplicaba alcanzando un valor del 31,88 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

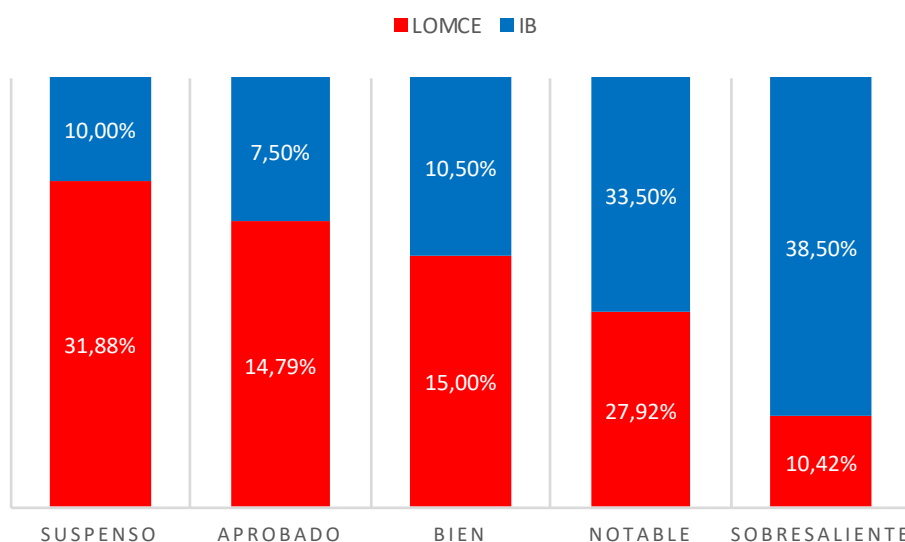


Gráfico 7.46. Ítem 43: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre países»

Fuente: elaboración propia

Los alumnos fueron preguntados sobre su grado de acuerdo con la siguiente afirmación «el bachillerato que he cursado me ha ayudado a valorar la diversidad que hay en el mundo» (ítem 44). La siguiente tabla muestra la distribución de frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 7.56. Ítem 44: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a valorar la diversidad que hay en el mundo»

Valoración	LOMCE	IB
1	36	5
2	24	7
3	29	7
4	24	8
5	68	18
6	83	42
7	73	45
8	72	64
9	41	98
10	30	106

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo sobre si el bachillerato cursado les había ayudado a valorar la diversidad que hay en el mundo (ítem 44), existen diferencias significativas entre ambos colectivos, con valores que nos resultan, de nuevo, destacables. Así, la media en el caso de los alumnos LOMCE se sitúa en un 5,96 y en el del IB en un 7,95 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos resaltar que más de la mitad de los alumnos IB (el 51 %) se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que, escasamente, solo el 14,79 % de los alumnos LOMCE. Una vez más, el colectivo IB triplica al de LOMCE en la parte alta de la autopercepción. En la parte baja, un 6,75 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje, casi cuatuplicándose, aumentaba hasta alcanzar el 23,54 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

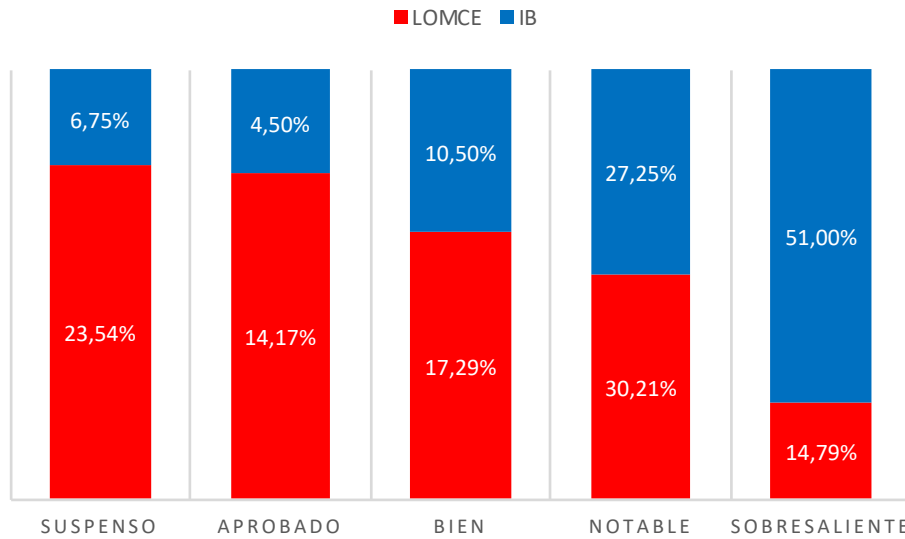


Gráfico 7.47. Ítem 44: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a valorar la diversidad que hay en el mundo»

Fuente: elaboración propia

En referencia al último ítem del constructo (ítem 45) que preguntaba sobre el grado de acuerdo con la siguiente afirmación: «el bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender que compartimos los recursos del planeta», los alumnos presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 7.57. Ítem 45: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender que compartimos los recursos del planeta»

Valoración	LOMCE	IB
1	43	9
2	20	9
3	24	9
4	30	22
5	62	38
6	65	31
7	72	46
8	68	61
9	46	70
10	50	105

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo de los alumnos con respecto a si consideraban que el bachillerato que habían estudiado le había ayudado a entender

que compartimos los recursos del planeta (ítem 45), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. La media de los alumnos IB se sitúa en un 6,11 mientras que la de los alumnos LOMCE lo hace en un 7,52. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española, podemos decir que en este caso, el 43,75 % de los alumnos IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 20 % de los alumnos LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 12,25 % de los alumnos IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los alumnos LOMCE, el porcentaje aumentaba al 24,38 %. El siguiente gráfico muestra las calificaciones que los alumnos se han otorgado en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo.

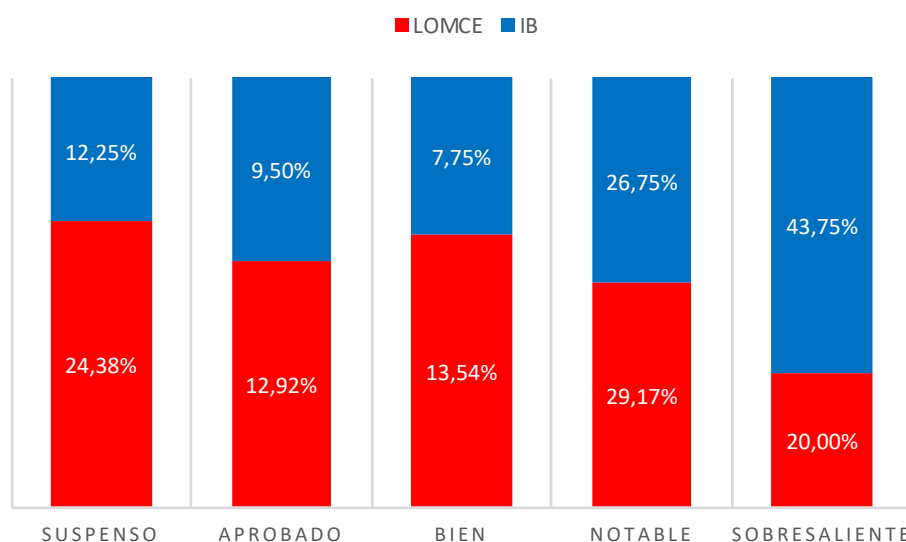


Gráfico 7.48. Ítem 45: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender que compartimos los recursos del planeta»

Fuente: elaboración propia

7.4. REFLEXIONES INTERPRETATIVAS

Los resultados del cuestionario a alumnos alumbran datos relevantes. Por un lado, otorgan evidencia a la preocupación de la investigadora por obtener una muestra lo más homogénea posible para poder realizar comparaciones entre los colectivos objeto de estudio LOMCE-IB. En este aspecto podemos indicar que en términos de género, el porcentaje de mujeres participantes en el sistema LOMCE de la muestra es solo ligeramente superior que en el IB. En referencia a la titularidad de centro y sistema educativo, la distribución se encuentra muy equilibrada en muestra LOMCE-IB en centros privados y de titularidad pública. Además, en cuanto a la experiencia

internacional personal de cada participante, también es curioso destacar que del colectivo de muestra que había nacido en el extranjero, los alumnos se distribuyen al 50 % entre ambos sistemas y solo aumenta un 10 % la muestra de aquellos que habían vivido en algún momento de su vida fuera de España y que había optado por el sistema IB para sus estudios de bachillerato.

Por otro lado, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems del cuestionario con la excepción de tres: el ítem 7 que realizaba una pregunta básica con respecto al constructo ‘conocimiento y entendimiento de lenguas extranjeras’ preguntando a los alumnos en cuántos idiomas extranjeros podían decirle ‘hola’ a una persona. Los otros dos ítems están enmarcados dentro del constructo ‘actitudes’ y se refiere a dos preguntas relativas al aprendizaje no formal de carácter experiencial: «pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí» y «sería estupendo viajar por el mundo’.

Como reflexión interpretativa de este capítulo podemos resaltar que los alumnos IB se autoperciben como más competentes en el desempeño final de la ‘Competencia global’ bajo el enfoque de esta tesis doctoral. Sobre estos resultados, profundizaremos con un mayor calado en el capítulo 9 donde reflejaremos las principales conclusiones de esta tesis doctoral.

Capítulo 8

Resultados profesores



Aspectos claves



#1

1 Perfil de la muestra homogénea



#2

Tamaño muestral (LOMCE: 32 IB: 279)



#3

Medición de autopercepción del impacto de la docencia sobre la competencia global



#4

Diferencias significativas a favor del colectivo IB en la mitad de ítems

Conclusiones



Los resultados del cuestionario profesores dan evidencias de una muestra relativamente homogénea a pesar de sus limitaciones. Con respecto a las diferencias entre los colectivos de profesores LOMCE-IB, la mitad de los ítems del cuestionario mostraron diferencias estadísticamente significativas, siendo estas favorables al colectivo IB. Como reflexión interpretativa podemos resaltar que los profesores IB se autoperciben como más capaces de fomentar la competencia global en sus alumnos que los profesores LOMCE, solo en los indicadores relativos al despliegue de la pedagogía en el aula y en el fomento de destrezas.

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS DEL ESTUDIO II. PROFESORES

Iniciamos en el capítulo anterior la presentación de los resultados de la investigación *ex post facto*, realizada en el Estudio II de esta tesis. En aquel caso nos referíamos a la autopercepción de los alumnos con respecto a la adquisición de la competencia global. Toca ahora, pues, hacerlo en este capítulo octavo en lo relativo a la autopercepción de los profesores con respecto a la pedagogía aplicada en el aula para fomentar la adquisición de esa competencia global en sus alumnos. Recordemos que en el capítulo 3 de metodología se desplegaron los objetivos de esta investigación cuantitativa *ex post facto* y entre ellos el 4.3 se refería a los profesores, dando sentido a este capítulo.

Se trata aquí de realizar una valoración de la autopercepción de los profesores sobre sus enfoques de enseñanza y aprendizaje emanados desde el sistema educativo nacional español regulado por la LOMCE y del sistema educativo del Bachillerato Internacional regulado por la Organización del Bachillerato Internacional.

8.1. PERFIL DEMOGRÁFICO DE LOS PROFESORES QUE HAN PARTICIPADO EN EL ESTUDIO

Cabe aquí hacer un inciso para recordar que la muestra, de carácter incidental, está formada por 608 profesores.

El perfil de los profesores que han participado en el estudio muestra las siguientes características demográficas:

1. Con respecto a la tipología del centro donde los profesores participantes imparten su docencia, el 70 % han cursado sus estudios en un colegio privado y el 30 % en un centro de titularidad pública.



Gráfico 8.1. N.º de profesores de la muestra según la tipología de centro

Fuente: elaboración propia

2. Con respecto al género de los participantes, como muestra el siguiente gráfico, el 54 % son mujeres y el 46 % hombres.

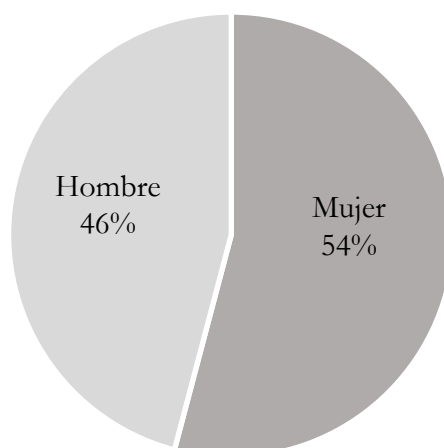


Gráfico 8.2. Género de los participantes

Fuente: elaboración propia

Con respecto al género y la titularidad del centro donde imparten docencia el conjunto de profesores de la muestra, la siguiente tabla presenta el peso de cada uno de los colectivos en el total de dicha muestra.

Tabla 8.1. Porcentaje de profesores según género y titularidad de centro

	Público	Privado
Mujeres	16,28 %	37,83 %
Hombres	13,00 %	32,89 %

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la representación del género por sistema educativo, la siguiente tabla presenta el peso de cada uno de los colectivos en el total de la muestra.

Tabla 8.2. Porcentaje de profesores según género y sistema educativo

	LOMCE	IB
Mujeres	29,77 %	24,34 %
Hombres	24,34 %	21,55 %

Fuente: elaboración propia

- Con respecto al lugar de nacimiento de los profesores, solo se solicitaba conocer si habían nacido en España o en el extranjero, sin especificar el país. El 82 % de los participantes en el estudio señalaron España como su lugar de nacimiento.

Además, debemos destacar de entre aquellos que no han nacido en España, exactamente 112 profesores de la muestra, el 42 % de ellos están impartiendo docencia en el sistema LOMCE y el otro 58 % en el sistema IB.

- Con respecto a conocer si los profesores habían vivido fuera de España, el siguiente gráfico muestra el porcentaje del total del profesorado que había vivido fuera de España en algún momento de su vida.

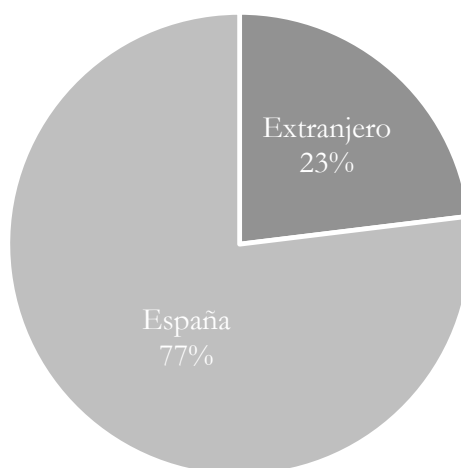


Gráfico 8.3. Profesores de la muestra que habían vivido fuera de España

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la elección del sistema educativo por parte de aquellos profesores que habían vivido en el extranjero, de los 258 que lo han hecho, el 51 % está impartiendo docencia en LOMCE y el 49 % en el sistema IB. Además, este colectivo mayoritariamente da clases en centros privados (80 %).

5. Con respecto al sistema educativo donde imparten docencia los profesores y que es objeto de la comparación en el estudio, los profesores se agrupan de la siguiente forma³¹:

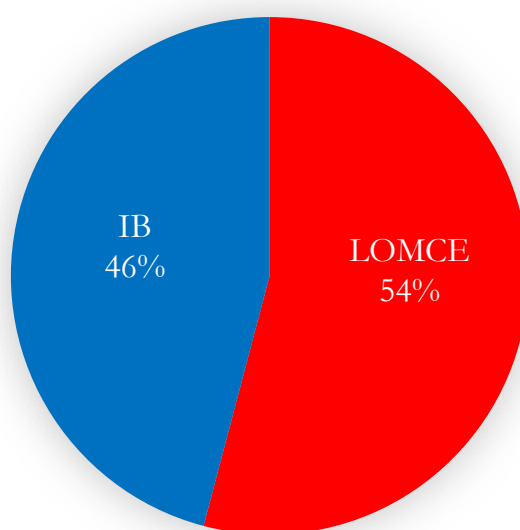


Gráfico 8.4. Sistema educativo de bachillerato

Fuente: elaboración propia

En relación con la titularidad de los centros donde los profesores impartían su docencia, nuestra muestra se comporta de una manera bastante equilibrada entre las diferentes categorías posibles como expresa la siguiente tabla.

Tabla 8.3. Profesores de la muestra según sistema educativo y titularidad de centro

	Público	Privado
LOMCE	18,75 %	35,36 %
IB	10,53 %	35,36 %

Fuente: elaboración propia

³¹ Para la presentación de resultados y cuando se hagan comparativa entre el sistema educativo español y el Bachillerato Internacional (IB), se utilizará, como ya se hizo en el capítulo referido a los alumnos, el color rojo para el bachillerato LOMCE y el azul para el programa de Diploma del IB.

6. Con respecto a la etapa escolar donde imparten su docencia el conjunto de profesores que conforman la muestra se agrupa de la siguiente forma

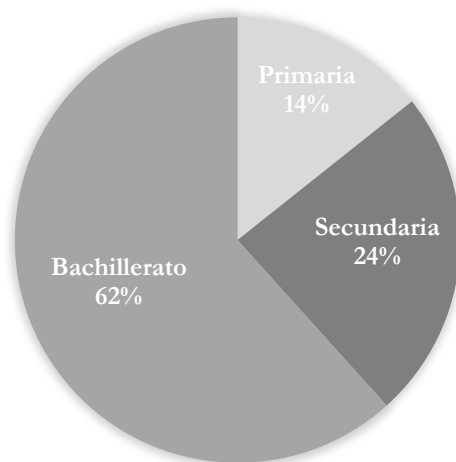


Gráfico 8.5. Etapa escolar

Fuente: elaboración propia

La tabla a continuación muestra la distribución de la muestra según sistema educativo y etapa escolar.

Tabla 8.4. Profesores de la muestra según sistema educativo y etapa escolar

	Primaria	Secundaria	Bachillerato
LOMCE	7,07 %	17,43 %	29,61 %
IB	7,24 %	6,58 %	32,07 %

Fuente: elaboración propia

8.2. RESULTADO DE MEDICIÓN DEL FOMENTO DE LA COMPETENCIA GLOBAL POR PARTE DE LOS PROFESORES

En este apartado se presentan los resultados de los constructos validados en el cuestionario para la medición de la autopercepción del grado de fomento de la competencia global en sus alumnos por la muestra de profesores en España, centrándonos en las diferencias entre profesores IB y LOMCE.

En el caso de los profesores, se ha intentado medir la percepción que tienen sobre sus enfoques de enseñanza y aprendizaje para fomentar la adquisición del conocimiento como dimensión de la competencia global. Presentaremos estos

resultados en función de las tres dimensiones que constituyen una competencia, tal y como ya indicamos en nuestro marco teórico: conocimientos, destrezas y actitudes.

Además, en el caso de los profesores, se han incorporado preguntas abiertas que han pretendido conocer qué entendían por competencia global, si habían recibido formación específica y de qué tipo, qué métodos de enseñanza y evaluación utilizaban para su fomento y si consideraban que el sistema educativo que impartían apoya su adquisición.

Como ya indicamos, esta tesis doctoral ha realizado un trabajo de campo para poder comparar los colectivos de profesores que están impartiendo docencia en el sistema nacional español regulado por la LOMCE y en el bachillerato internacional, regulado por la Organización del Bachillerato Internacional. La muestra recoge la autopercepción de 608 profesores, 329 LOMCE y 279 IB.

8.2.1. La dimensión de ‘conocimiento’ en la competencia global

En el cuestionario, recordamos que puede localizarse en el anexo 6, se han utilizado cuatro constructos para valorar la autopercepción de la dimensión del conocimiento de la competencia global (idiomas extranjeros, multiplicidad de perspectivas, pedagogía por competencias y contextos globales).

a) El conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros

Recordamos que, este constructo está formado por 7 preguntas (ítems 6-12) que van desde la locución más básica hasta la escritura de una redacción de más de 2000 palabras³². Este constructo está inspirado en PISA 2018: Constructo lectura en lenguas extranjeras y constructo niveles de dominio en lenguas extranjeras. Este constructo pretende conocer el grado de competencia lingüística de los profesores para poder compararlo con el de sus alumnos.

³² Recordemos que el examen *Proficiency* de Cambridge solicita una redacción escrita de entre 280-320 palabras y el examen DALF de francés solicita una redacción escrita de aproximadamente 700 palabras. Ambos son considerados como un nivel C2 del marco de referencia europeo.

Tabla 8.5. Preguntas del constructo: «Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros»

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
6	¿En cuantos idiomas extranjeros hablas de forma habitual?	En 1/ En 2 /En más de 2
	¿En cuantos idiomas extranjeros puedes hacer las siguientes cosas?:	En 1/ En 2 /En más de 2
7	• Decirle hola a una persona	En 1/ En 2 /En más de 2
8	• Preguntar donde están situados los cuartos de baño	En 1/ En 2 /En más de 2
9	• Pedir una comida en un restaurante	En 1/ En 2 /En más de 2
10	• Mantener una conversación durante unos minutos	En 1/ En 2 /En más de 2
11	• Expresar mis emociones	En 1/ En 2 /En más de 2
12	• Escribir una redacción de más de 2000 palabras	En 1/ En 2 /En más de 2

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 8.6. Estadístico de contraste de constructo «Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros»

	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12
U de Mann-Whitney	43016,000	44168,000	43782,000	43138,500	43348,500	43815,000	45755,500
W de Wilcoxon	97301,000	98453,000	98067,000	97423,500	97633,500	98100,000	84815,500
Z	-1,502	-,947	-1,054	-1,362	-1,264	-1,043	-,074
Sig.	0,133	0,343	0,292	0,173	0,206	0,297	0,941

Fuente: elaboración propia

Ninguna de las preguntas que componen este constructo presentan diferencias estadísticamente significativas³³ entre los dos colectivos de profesores.

En referencia a la autopercepción de los profesores respecto a la lectura en idiomas extranjeros, la siguiente tabla muestra las frecuencias de la muestra.

Tabla 8.7. Ítem 6: ¿En cuántos idiomas extranjeros lees de forma habitual?

	LOMCE	IB
En uno	194	146
En dos	99	100
En más de dos	36	33

Fuente: elaboración propia

Este ítem (6) no presenta diferencias estadísticamente significativas. En el siguiente gráfico podemos ver como un 47,67 % de los profesores del IB respondieron que podían leer en 2 o más de 2 lenguas extranjeras, frente al 41 % de los profesores LOMCE. El siguiente gráfico muestra las diferencias entre los colectivos de profesores con respecto a este ítem.

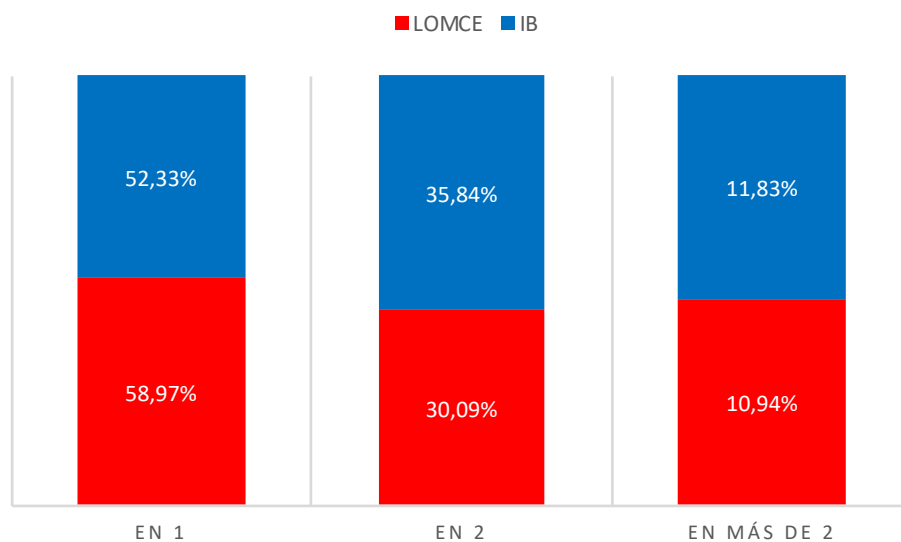


Gráfico 8.6. Ítem 6: ¿En cuantos idiomas extranjeros lees de forma habitual?

Fuente: elaboración propia

³³ A partir de este momento, en el estilo de redacción de esta tesis deberá entenderse que siempre que indiquemos que una diferencia es *significativa* estamos queriendo indicar que es *estadísticamente significativa*. En caso de que las diferencias encontradas no sean estadísticamente significativas se hará notar, expresando explícitamente dicha palabra: *estadísticamente*.

En referencia a la autopercepción de los profesores referente a su capacidad para decirle ‘hola’ a una persona en idiomas extranjeros, la siguiente tabla muestra la distribución de frecuencias de la muestra.

Tabla 8.8. Ítem 7: Capacidad para decir ‘hola’ a una persona en idiomas extranjeros

	LOMCE	IB
En uno	42	23
En dos	78	72
En más de dos	209	184

Fuente: elaboración propia

Con respecto a este ítem 7, los dos colectivos no presentan diferencias estadísticamente significativas. Así, el 91,76 % de los profesores IB determinan que pueden hacerlo en dos o más lenguas extranjeras, así como el 87,24 % en el caso de los profesores de LOMCE. El siguiente gráfico muestra las diferencias entre los colectivos de profesores con respecto a este ítem.

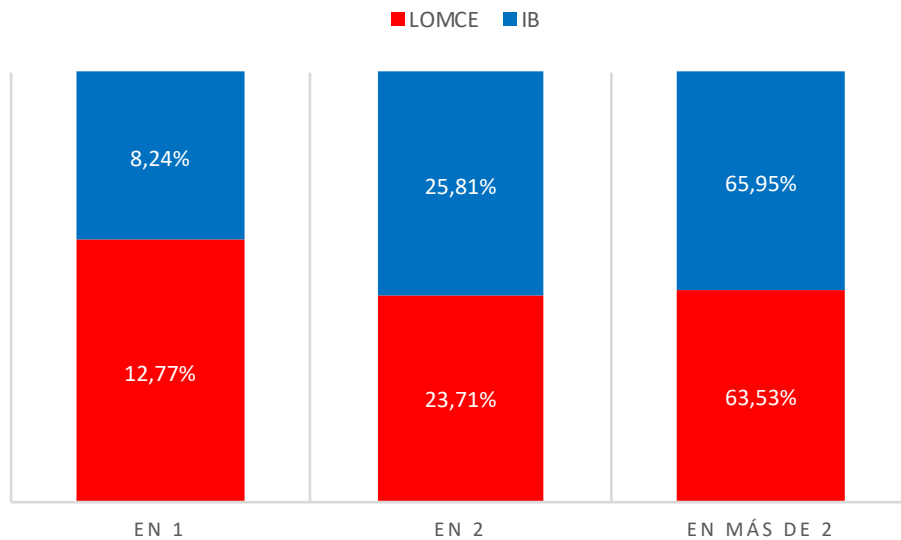


Gráfico 8.7. Ítem 7: «¿En cuantos idiomas extranjeros lees de forma habitual?»

Fuente: elaboración propia

En referencia a las preguntas que miden la autopercepción de los profesores sobre poder efectuar conversaciones de la vida cotidiana en lenguas extranjeras representadas por los ítems 8, 9 y 10, ambos colectivos no presentan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de ellos.

1. Preguntar donde están situados los cuartos de baño (ítem 8)

2. Pedir una comida en un restaurante (ítem 9)
3. Mantener una conversación durante unos minutos (ítem 10)

Las siguientes tablas muestran la distribución de frecuencias de las repuestas de los profesores de la muestra a estos ítems.

Tabla 8.9. Ítem 8: Preguntar donde están situados los cuartos de baño

	LOMCE	IB
En uno	72	47
En dos	129	118
En más de dos	128	114

Fuente: elaboración propia

Tabla 8.10. Ítem 9: Pedir una comida en un restaurante

	LOMCE	IB
En uno	93	66
En dos	129	111
En más de dos	107	102

Fuente: elaboración propia

Tabla 8.11. Ítem 10: Mantener una conversación durante unos minutos

	LOMCE	IB
En uno	147	107
En dos	108	106
En más de dos	74	66

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra las diferencias entre los colectivos de profesores con respecto a estos ítems sobre la autopercepción del dominio de idiomas en la vida cotidiana, ofreciendo los resultados para el tamaño de la muestra de cada colectivo.

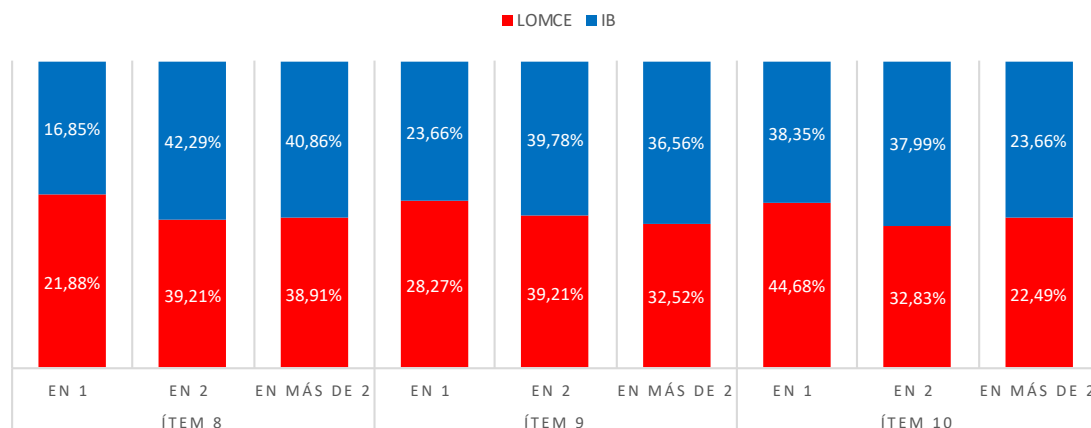


Gráfico 8.8. Ítems 8, 9 y 10: Uso de lenguas extranjeras en un contexto de vida cotidiana

Fuente: elaboración propia

Las mayores diferencias entre ambos colectivos están siempre reflejadas en aquellos profesores que solo pueden hacer uso de una única lengua extranjera en un contexto de vida cotidiana.

Las frecuencias obtenidas con respecto al ítem 11 que preguntaba a los profesores sobre su autopercepción de su capacidad para expresar sus emociones en idiomas extranjeros se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 8.12. Ítem 11: Expresar mis emociones

	LOMCE	IB
En uno	158	118
En dos	112	109
En más de dos	59	52

Fuente: elaboración propia

En referencia al conocimiento y entendimiento de lenguas extranjeras para poder ‘expresar sus emociones’ (ítem 11), los colectivos no presentaron diferencias estadísticamente significativas. El 57,71 % de los profesores IB manifestaron poder «expresar sus emociones» en 2 o en más de dos idiomas extranjeros, frente al 51,97 % de los profesores del bachillerato LOMCE.

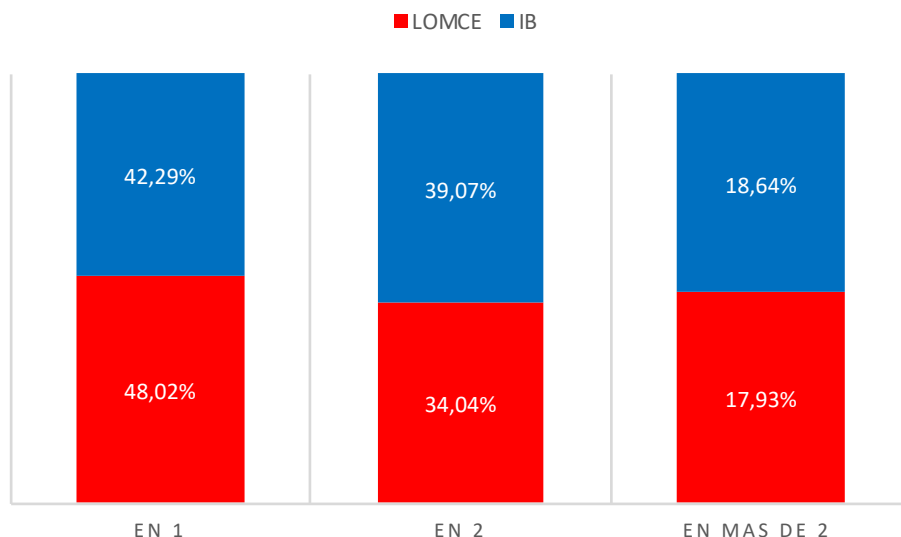


Gráfico 8.9. Ítem 11: «¿En cuantos idiomas extranjeros puede expresar tus emociones?»

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la pregunta en la que los profesores tienen que manifestar su autopercepción sobre el conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros para ‘escribir una redacción de más de 2000 palabras’ (ítem 12), los profesores de la muestra presentaron las siguientes frecuencias.

Tabla 8.13. Ítem 12: «Escribir una redacción de más de 2000 palabras»

	LOMCE	IB
En uno	192	160
En dos	99	92
En más de dos	38	27

Fuente: elaboración propia

Con respecto a este ítem (12), no existen diferencias estadísticamente significativas. Así, el 42,65 % de los profesores IB manifestaron poder ‘escribir una redacción de 2000 palabras’ en dos o más lenguas extranjeras, frente al 41,64 % de los profesores de bachillerato LOMCE. El siguiente gráfico muestra los resultados en porcentaje de la muestra de cada colectivo.

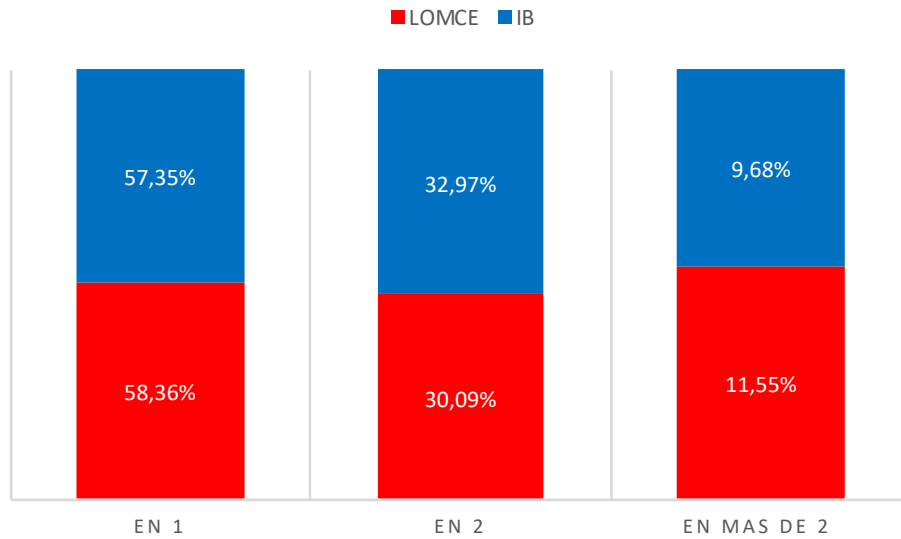


Gráfico 8.10. «Escribir una redacción de más de 2000 palabras»

Fuente: elaboración propia

b) Las perspectivas múltiples

Este constructo está formado por 3 preguntas (ítems 13-15) y valora la auto percepción de los profesores con respecto a la incorporación de múltiples perspectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la dimensión ‘conocimiento’ de la competencia global.

En este constructo se utilizó una escala Likert para la medición de la auto percepción de los profesores. La escala ascendente de 1-10 coincide con la evaluación académica de los alumnos en España, con lo cual puede facilitar la autoevaluación. Además, para presentar los resultados nos ha resultado muy sencillo agruparlos en función de las categorías cualitativas usadas en esa evaluación académica española: Suspenso (valores 1 a 4 de la escala Likert), Aprobado (valor 5), Bien (valor 6), Notable (valores 7 y 8) y Sobresaliente (9 y 10).

Tabla 8.14. Preguntas del constructo «Perspectivas múltiples»

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
	¿Cómo valoras en tu docencia las perspectivas múltiples en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor a la hora de ..?	
13	Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión	Escala Likert 1-10
14	Intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo serían las cosas desde sus perspectivas	Escala Likert 1-10
15	Antes de criticar a alguien, intento imaginarme como me sentiría yo en su lugar	Escala Likert 1-10

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra una comparativa de la moda de ambos colectivos para el constructo «Perspectivas Múltiples».

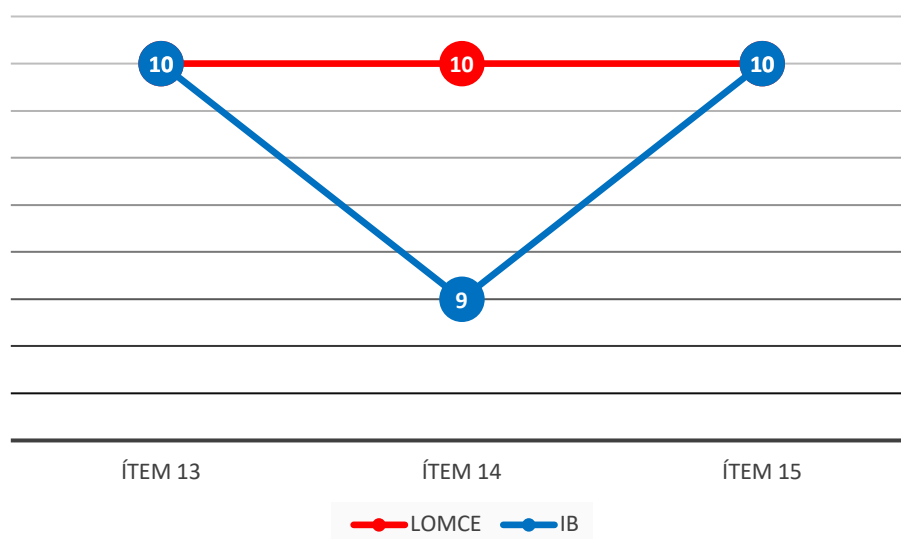


Gráfico 8.11. Moda del constructo «Perspectivas Múltiples»

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 8.15. Estadístico de contraste de constructo «Perspectivas múltiples»

	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15
U de Mann-Whitney	45755,500	41665,000	43559,500
W de Wilcoxon	84815,500	95621,000	97515,500
Z	-0,074	-1,955	-1,064
Sig.	0,974	0,051	0,287

Fuente: elaboración propia

Ninguna de las preguntas que componen este constructo presentan diferencias estadísticamente significativas entre los dos colectivos de profesores.

La siguiente tabla presenta las frecuencias de ambos colectivos en el ítem 13 donde se les pregunta a los profesores sobre si sus alumnos intentan mirar las perspectivas de todos cuando están en desacuerdo antes de tomar una decisión.

Tabla 8.16. Ítem 13: «Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión»

Valoración	LOMCE	IB
1	0	0
2	3	0
3	4	2
4	3	2
5	14	2
6	16	10
7	55	44
8	82	73
9	62	73
10	90	73

Fuente: elaboración propia

Con respecto a esta pregunta sobre si los profesores fomentan el mirar las perspectivas de todos cuando se está en desacuerdo antes de tomar una decisión (ítem 13), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. La media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,18 y la de IB en un 8,46 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 52,33 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 46,20 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 1,43 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1

al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,04 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

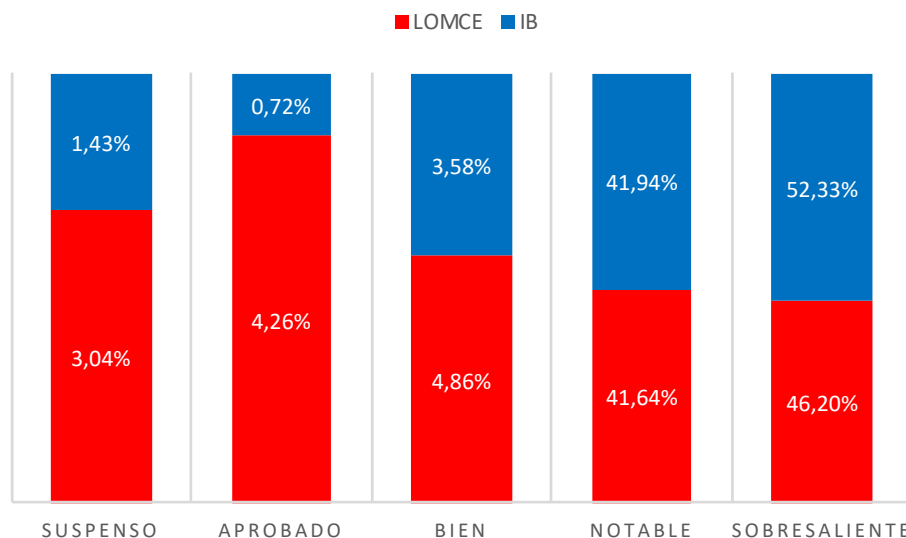


Gráfico 8.12. Ítem 13: «Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión»

Fuente: elaboración propia

Al referirse a la pregunta sobre si intentaban fomentar que sus alumnos entendiesen mejor a sus amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas (ítem 14), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambas muestras.

Tabla 8.17. Ítem 14: «Intento entender mejor a mis amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas»

Valoración	LOMCE	IB
1	1	0
2	2	0
3	4	3
4	3	1
5	24	4
6	22	14
7	32	30
8	69	55
9	74	92
10	98	80

Fuente: elaboración propia

Con respecto a esta pregunta sobre si los profesores fomentaban en sus alumnos que intentasen entender mejor a sus amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas (ítem 14), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. La media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,21 y la de IB en un 8,54 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 61,65 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 52,28 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 1,43 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,04 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

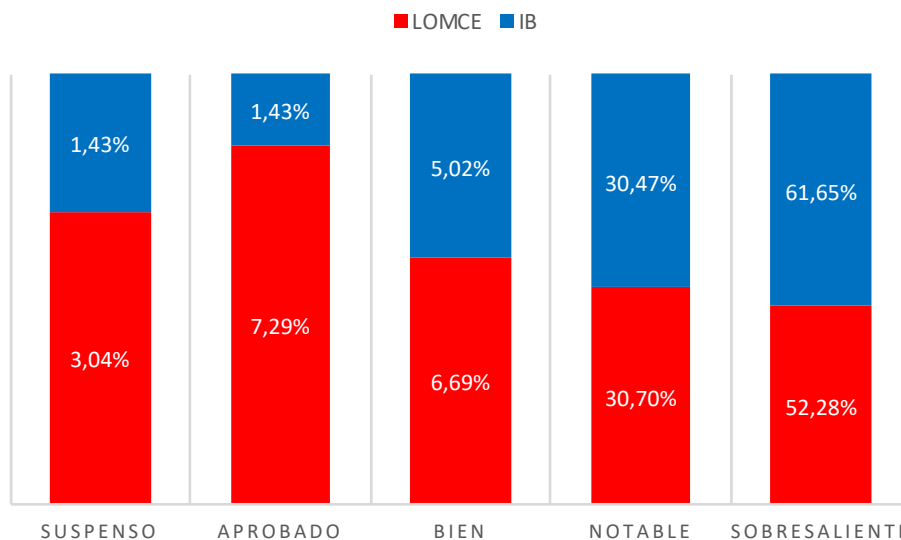


Gráfico 8.13. Ítem 14: «Intento entender mejor a mis amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas»

Fuente: elaboración propia

En referencia a la tercera pregunta del constructo sobre si los profesores fomentaban en sus alumnos que antes de criticar a alguien intentasen imaginarse como se sentirían en su lugar (ítem 15), tampoco se vuelven a mostrar diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 8.18. Ítem 15: «Antes de criticar a alguien intento imaginarme como me sentiría yo en su lugar»

Valoración	LOMCE	IB
1	0	0
2	2	0
3	4	3
4	0	3
5	5	4
6	14	8
7	34	24
8	72	51
9	73	77
10	125	109

Fuente: elaboración propia

Con respecto a esta pregunta sobre si los profesores fomentan en sus alumnos que antes de criticar a alguien intentasen imaginarse como se sentirían en su lugar (ítem 15), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,64 y la de IB en un 8,77 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos determinar que el 66,67 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 60,18 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 2,15 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje disminuía al 1,82 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

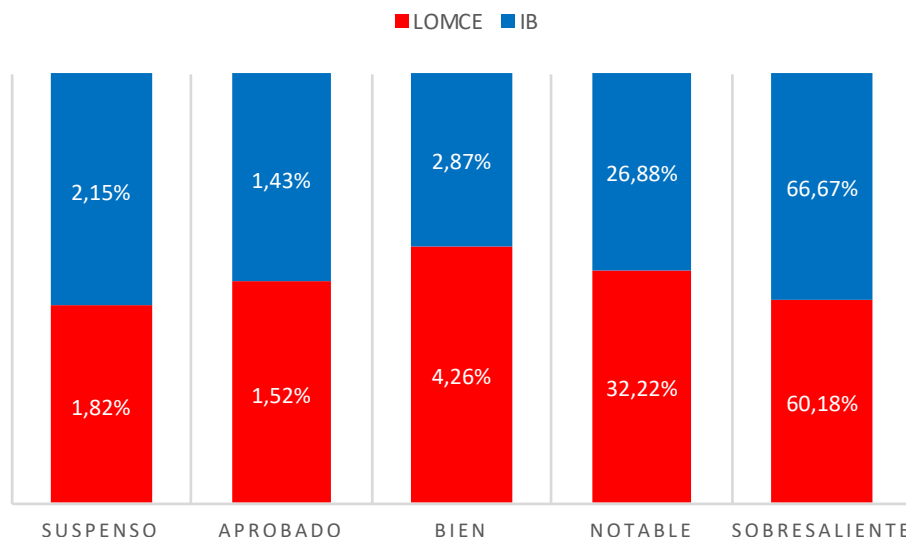


Gráfico 8.14. Ítem 15: «Antes de criticar a alguien intento imaginarme como me sentiría yo en su lugar»

Fuente: elaboración propia

c) Enfoques de pedagogía por competencias

Este tercer constructo de la dimensión ‘conocimiento’ pretende conocer la auto percepción de los profesores respecto a la pedagogía empleada en clase desde la memorización de contenidos hasta la aplicación práctica de los mismos. Está formado por 6 preguntas (ítems 16-21), inspiradas en los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones Nivel 3, marcado por un enfoque de pedagogía por competencias.

En este constructo se utilizó una escala Likert para la medición de la auto percepción de los profesores. La escala ascendente de 1-10 coincide con la evaluación académica de los alumnos en España, con lo cual puede facilitar la autoevaluación. Además, para presentar los resultados nos ha resultado muy sencillo agruparlos en función de las categorías cualitativas usadas en esa evaluación académica española: Suspenso (valores 1 a 4 de la escala Likert), Aprobado (valor 5), Bien (valor 6), Notable (valores 7 y 8) y Sobresaliente (9 y 10).

Tabla 8.19. Preguntas del constructo: Enfoques de pedagogía por competencias

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
	¿Cómo te evalúas en una puntuación de 1 a 10, siendo 10 la mejor valoración al realizar las siguientes actividades con tus alumnos?	
16	Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas	Escala Likert 1-10
17	Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas	Escala Likert 1-10
18	Generación de soluciones a problemas específicos	Escala Likert 1-10
19	Ser independiente para aprender	Escala Likert 1-10
20	Estudiar en contextos que puedan cambiar	Escala Likert 1-10
21	Supervisar trabajos de compañeros	Escala Likert 1-10

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra una comparativa de la moda de ambos colectivos para el constructo «Enfoques de pedagogía por competencias».

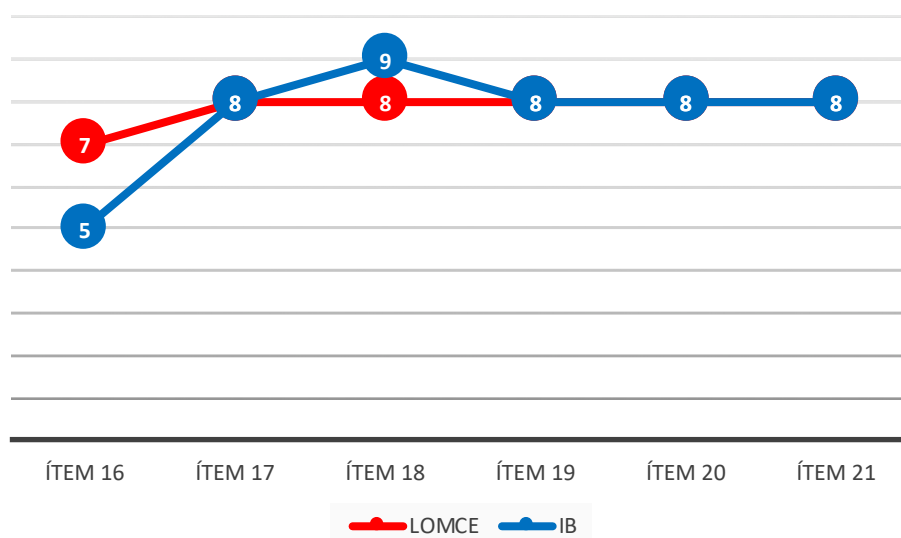


Gráfico 8.15. Moda del constructo «Enfoques de pedagogía por competencias»

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 8.20. Estadístico de contraste constructo «Enfoques de pedagogía por competencias»

	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21
U de Mann-Whitney	42925,000	39825,500	39455,000	40143,500	39325,000	39748,500
W de Wilcoxon	81985,000	93781,500	834111,000	94099,500	83281,000	93704,500
Z	-1,333	-2,836	-3,010	-2,678	-3,052	-2,822
Sig.	0,182	0,005	0,003	0,007	0,002	0,005

Fuente: elaboración propia

Todas las preguntas que componen este constructo presentan diferencias significativas entre los dos colectivos de profesores con la excepción del ítem 16 que preguntaba sobre la memorización de hechos y datos de distintas asignaturas. Las diferencias son favorables a los profesores IB.

En referencia a la aproximación memorística al aprendizaje de contenidos, los profesores fueron preguntados sobre su autoevaluación para realizar en clase actividades que condujeran a sus alumnos a la «memorización de hechos y de datos de distintas asignaturas» (ítem 16). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 8.21. Ítem 16: «Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas»

Valoración	LOMCE	IB
1	12	7
2	11	7
3	12	11
4	21	21
5	51	62
6	51	46
7	71	48
8	66	59
9	24	14
10	10	4

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la autoevaluación para realizar en clase actividades que condujeran a sus alumnos a la memorización de hechos y de datos de distintas asignaturas (ítem 16), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. En este caso, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 6,23 y la de IB en un 6,08 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su

agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 6,45 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 10,33 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 16,49 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 17,02 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

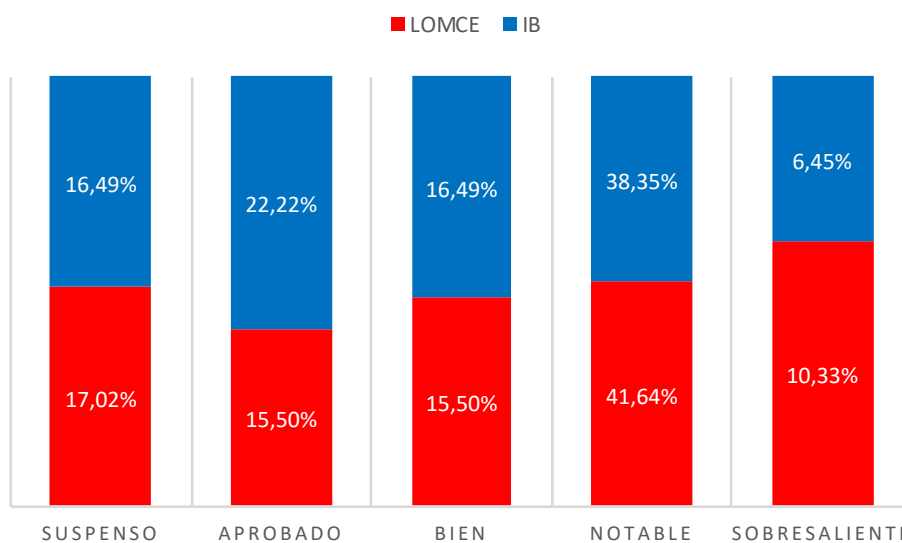


Gráfico 8.16. Ítem 16: «Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas»

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la «aplicación práctica de contenidos de las asignaturas» (ítem 17) si que existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.22. Ítem 17: «Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas»

Valoración	LOMCE	IB
1	2	0
2	2	0
3	2	2
4	3	0
5	9	2
6	24	8
7	41	36
8	98	78
9	73	77
10	75	76

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la autoevaluación de los profesores sobre su capacidad para aplicar pedagogías que fomenten en sus alumnos la aplicación práctica de contenidos de las asignaturas (ítem 17), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. En este caso, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,17 y la de IB en un 8,57 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 54,84 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que solo el 44,98 % de los profesores LOMCE lo hacían en los mismos valores, lo que supone un descenso de 10 puntos porcentuales. En la parte baja, un 0,72 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje llegaba alcanzar un 2,74 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

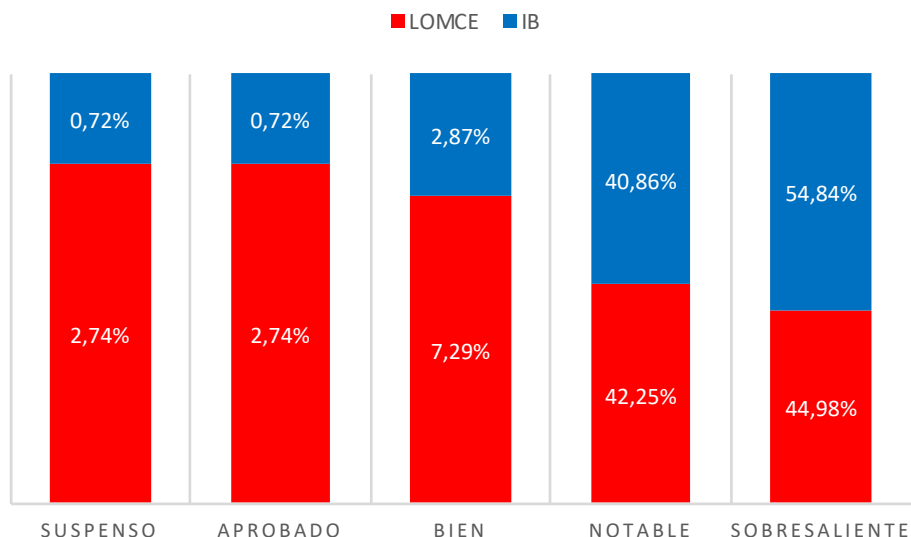


Gráfico 8.17. Ítem 17: «Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas»

Fuente: elaboración propia

Analizando el ítem 18 que preguntaba sobre la autoevaluación para fomentar en los alumnos que generaran soluciones a problemas específicos expuestos, los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.23. Ítem 18: «Generación de soluciones a problemas específicos»

Valoración	LOMCE	IB
1	3	0
2	3	0
3	2	2
4	4	2
5	18	8
6	20	11
7	53	34
8	93	85
9	85	85
10	48	52

Fuente: elaboración propia

En referencia a la autoevaluación de los profesores sobre el fomento de la capacidad para generar soluciones a problemas específicos (ítem 18) en sus alumnos, existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 7,89 y la de IB en un 8,32 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la

evaluación académica española podemos decir que el 49,10 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 40,43 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 1,43 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,65 %, duplicando el colectivo IB. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

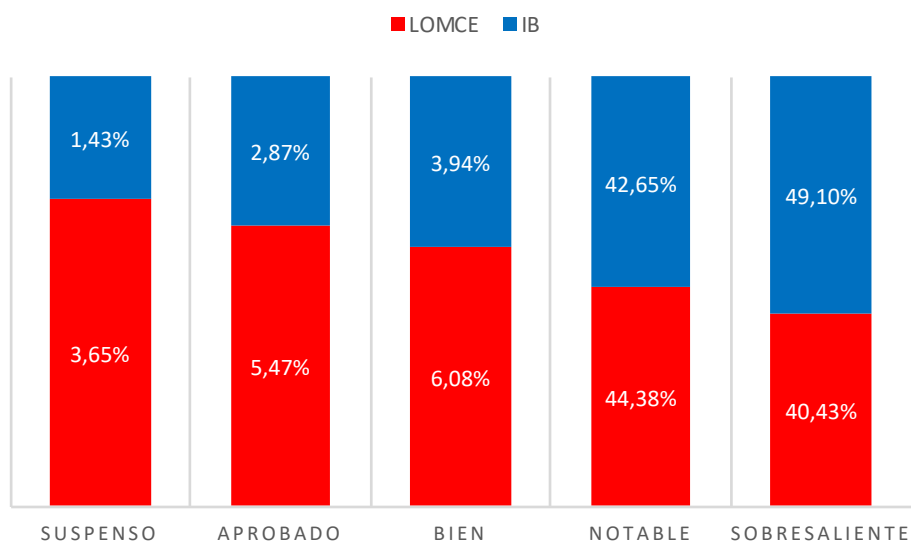


Gráfico 8.18. Ítem 18: «Generación de soluciones a problemas específicos»

Fuente: elaboración propia

Con respecto al ítem 19 que preguntaba sobre la autoevaluación para fomentar la autonomía de aprendizaje en sus alumnos, es decir, «ser independientes para aprender», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.24. Ítem 19: «Ser independientes para aprender»

Valoración	LOMCE	IB
1	3	1
2	2	1
3	4	0
4	10	5
5	20	11
6	55	35
7	74	65
8	87	85
9	74	76
10	3	1

Fuente: elaboración propia

Analizando la autoevaluación de los profesores sobre su capacidad para fomentar que sus alumnos sean independientes para aprender (ítem 19), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Comenzando el análisis vemos que la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,19 y la de IB en un 8,55 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española vemos que el 57,71 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 48,94 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 2,51 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 5,78 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

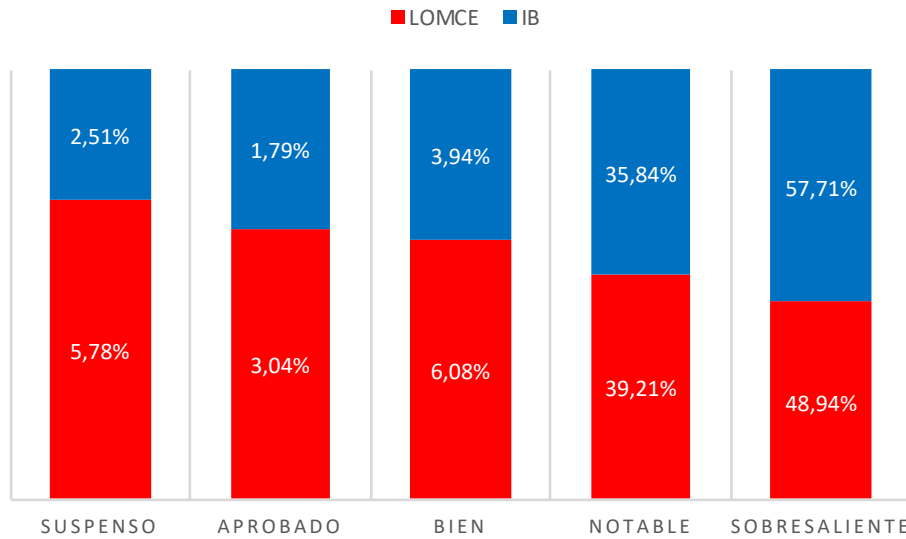


Gráfico 8.19. Ítem 19: «Ser independientes para aprender»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 20 que preguntaba sobre la autoevaluación de los profesores en referencia a su capacidad para incluir en sus clases contextos diferentes para que los alumnos pudieran «estudiar en contextos que pueden cambiar», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.25. Ítem 20: «Estudiar en contextos que pueden cambiar»

Valoración	LOMCE	IB
1	1	0
2	4	2
3	6	1
4	6	1
5	20	7
6	33	23
7	58	46
8	85	81
9	74	68
10	42	50

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los profesores sobre su capacidad para incluir diferentes contextos para que sus alumnos estudien en contextos que pueden cambiar (ítem 20), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. La media de los profesores LOMCE se sitúa en un 7,65 y la de IB en un 8,12 con respecto a

este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 42,29 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que solo el 35,26 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 1,43 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 5,17 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

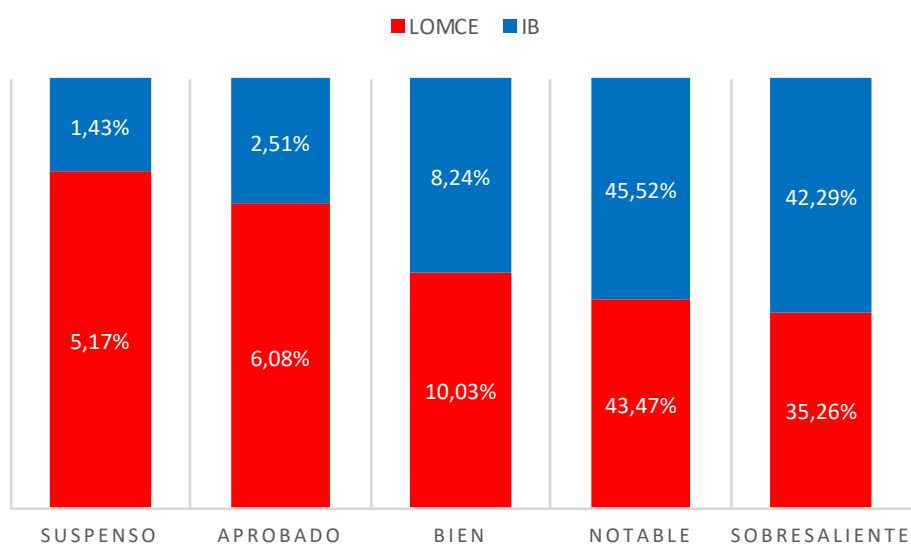


Gráfico 8.20. Ítem 20: «Estudiar en contextos que pueden cambiar»

Fuente: elaboración propia

Analizando el último ítem del constructo (ítem 21) que preguntaba sobre la autoevaluación para fomentar que sus alumnos pudieran «supervisar trabajos de los compañeros», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.26. Ítem 21: «Supervisar trabajos de los compañeros»

Valoración	LOMCE	IB
1	10	3
2	11	4
3	11	7
4	19	17
5	51	32
6	52	41
7	53	48
8	64	60
9	40	46
10	18	21

Fuente: elaboración propia

En referencia la autoevaluación de los profesores sobre sus estrategias docentes para fomentar que sus alumnos fueran capaces para supervisar trabajos de los compañeros (ítem 21), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 6,46 y la de IB en un 6,97 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 24,01 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 17,63 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 11,11 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 15,50 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

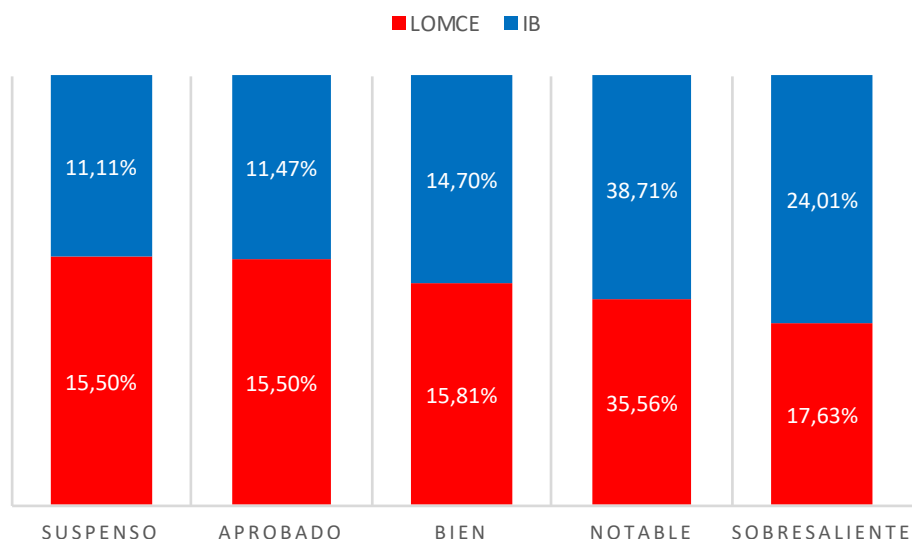


Gráfico 8.21. Ítem 21: «Supervisar trabajos de los compañeros»

Fuente: elaboración propia

d) Contexto global

Este constructo está formado por 5 preguntas (ítems 22-26) y pretende conocer la autopercepción de los profesores con respecto a la enseñanza y el aprendizaje dentro de contextos globales. Este constructo está inspirado en el cuestionario de PISA 2018: constructo autoeficacia en relación a los retos globales y es el último del cuestionario que está enmarcado en la dimensión ‘conocimiento’ de la competencia global.

En este constructo se utilizó una escala Likert para la medición de la autopercepción de los profesores. La escala ascendente de 1-10 coincide con la evaluación académica de los alumnos en España, con lo cual puede facilitar la autoevaluación. Además, para presentar los resultados nos ha resultado muy sencillo agruparlos en función de las categorías cualitativas usadas en esa evaluación académica española: Suspenso (valores 1 a 4 de la escala Likert), Aprobado (valor 5), Bien (valor 6), Notable (valores 7 y 8) y Sobresaliente (9 y 10).

Tabla 8.27. Preguntas del constructo: Contexto global

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
	¿Cómo te evalúas para realizar las siguientes actividades con tus alumnos en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor..?	
22	Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies	Escala Likert 1-10
23	Explicar como la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global	Escala Likert 1-10
24	Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles	Escala Likert 1-10
25	Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global	Escala Likert 1-10
26	Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente	Escala Likert 1-10

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra una comparativa de la moda de ambos colectivos para el constructo «Contexto global».

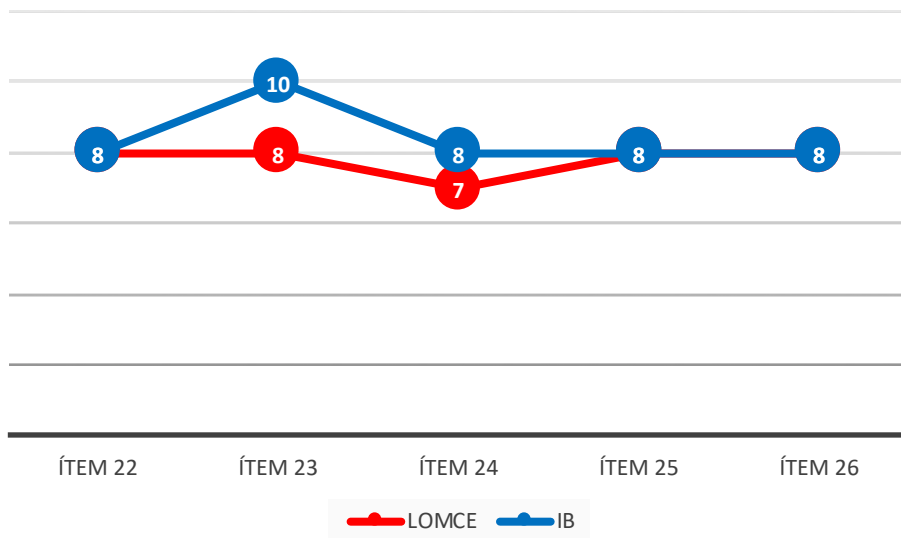


Gráfico 8.22. Moda del constructo «Contexto global»

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 8.28. Estadístico de contraste constructo «Contexto global»

	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Ítem 26
U de Mann-Whitney	42510,000	42273,500	44259,000	43219,500	43317,500
W de Wilcoxon	96466,000	96229,500	98215,000	97175,500	97273,500
Z	-1,522	-1,631	-,700	-1,188	-1,143
Sig.	0,128	0,103	0,484	0,235	0,253

Fuente: elaboración propia

Ninguna de las preguntas que componen este constructo presentan diferencias estadísticamente significativas entre los dos colectivos de profesores.

Los profesores fueron preguntados sobre su autoevaluación para realizar actividades en clase que dieran lugar a poder «predecir cómo cambios en el medioambiente afectarían a la supervivencia de ciertas especies» (ítem 22). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 8.29. Ítem 22: «Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarían la supervivencia de ciertas especies»

Valoración	LOMCE	IB
1	25	16
2	12	1
3	16	15
4	20	10
5	41	38
6	31	34
7	51	49
8	69	51
9	33	30
10	31	35

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los profesores para fomentar actividades de aprendizaje en el aula que dieran lugar a que sus alumnos pudieran predecir cómo cambios en el medioambiente afectarían a la supervivencia de ciertas especies (ítem 22), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. Para este ítem, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 6,32 y la de IB en un 6,69. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos indicar que, el 23,30 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 19,45 % de los profesores

LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 15,05 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (auto percepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 22,19 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

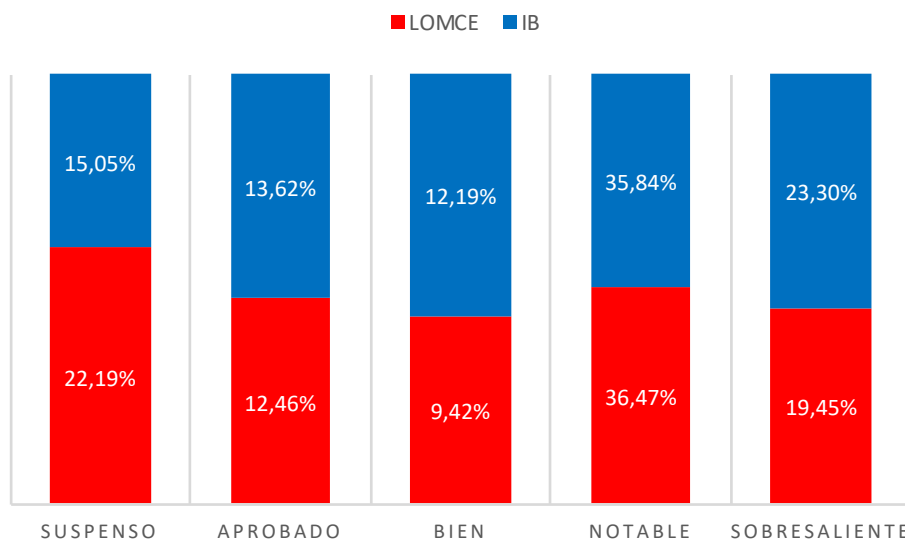


Gráfico 8.23. Ítem 22: «Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 23 que preguntaba sobre la autoevaluación de los profesores sobre la realización de actividades en el aula que llevara a sus alumnos a poder «explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global», los profesores presentaron la siguiente distribución frecuencias por sistema educativo.

Tabla 8.30. Ítem 23: «Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global»

Valoración	LOMCE	IB
1	30	16
2	14	4
3	17	10
4	19	17
5	36	40
6	28	26
7	39	36
8	59	50
9	43	28
10	44	52

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los profesores para realizar actividades en clase que permitiesen a los alumnos poder explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global (ítem 23), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. En este caso, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 6,38 y la de IB en un 6,81 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 28,67 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 26,44 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 16,85 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 24,32 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

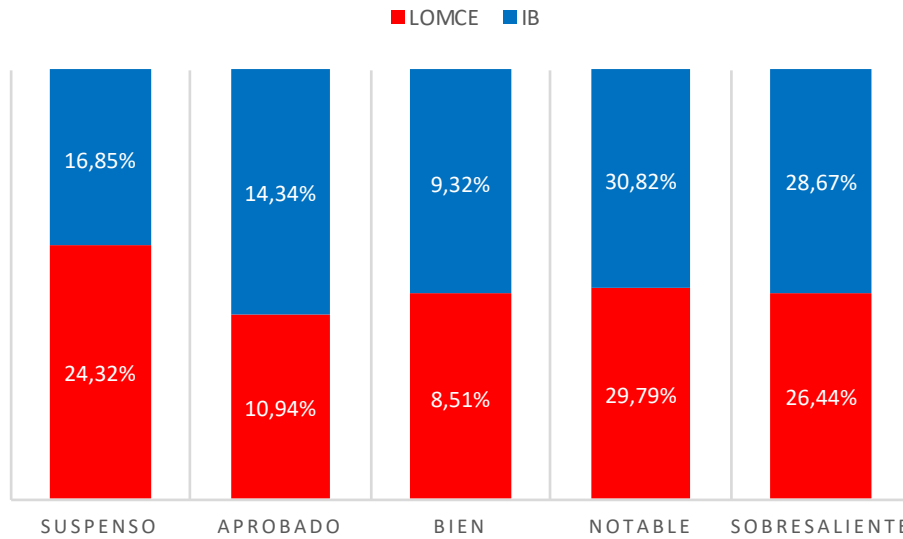


Gráfico 8.24. Ítem 23: «Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 24 que preguntaba sobre la autoevaluación de su capacidad para realizar actividades en clase que llevara a los alumnos a poder «establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo.

Tabla 8.31. Ítem 24: «Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles»

Valoración	LOMCE	IB
1	27	27
2	27	8
3	14	16
4	22	15
5	43	35
6	26	33
7	55	41
8	54	49
9	29	32
10	32	23

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los profesores sobre su capacidad para impulsar actividades en la clase que permitieran a los alumnos establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles (ítem 24), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. Así la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 6 mientras que la del IB en un 6,16 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos apuntar que el 19,71 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 18,54 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 23,66 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 27,36 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

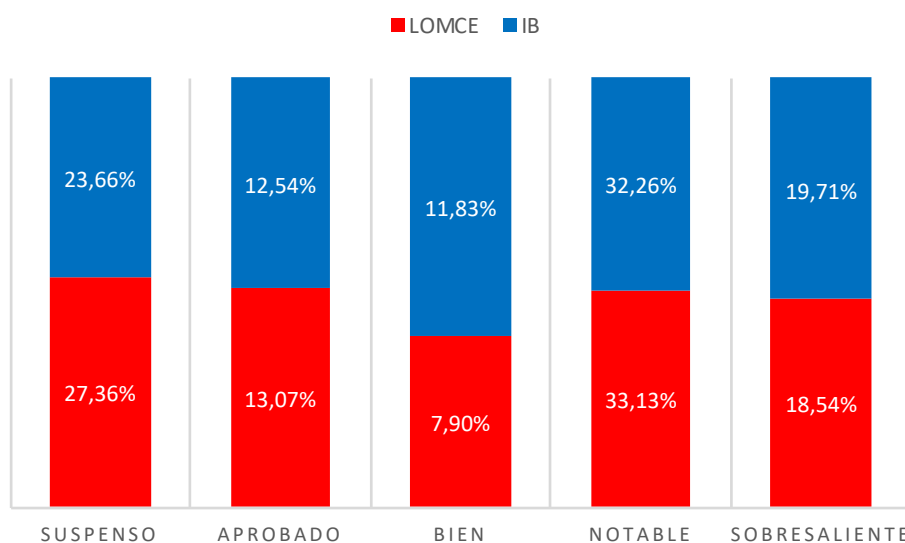


Gráfico 8.25. Ítem 24: «Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles»

Fuente: elaboración propia

Con respecto al ítem 25 que preguntaba sobre la autoevaluación de los profesores para utilizar enfoques pedagógicos que fomentaran en sus alumnos el poder «explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar a la economía global», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo.

Tabla 8.32. Ítem 25: «Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global»

Valoración	LOMCE	IB
1	18	17
2	21	7
3	11	13
4	23	11
5	35	34
6	33	30
7	55	41
8	56	55
9	39	35
10	38	36

Fuente: elaboración propia

Analizando la autoevaluación de los profesores para llevar a sus alumnos a saber explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar a la economía global (ítem 25), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. En este caso, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 6,43 y la de IB en un 6,68. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 25,45 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 23,40 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 17,20 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 22,19 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

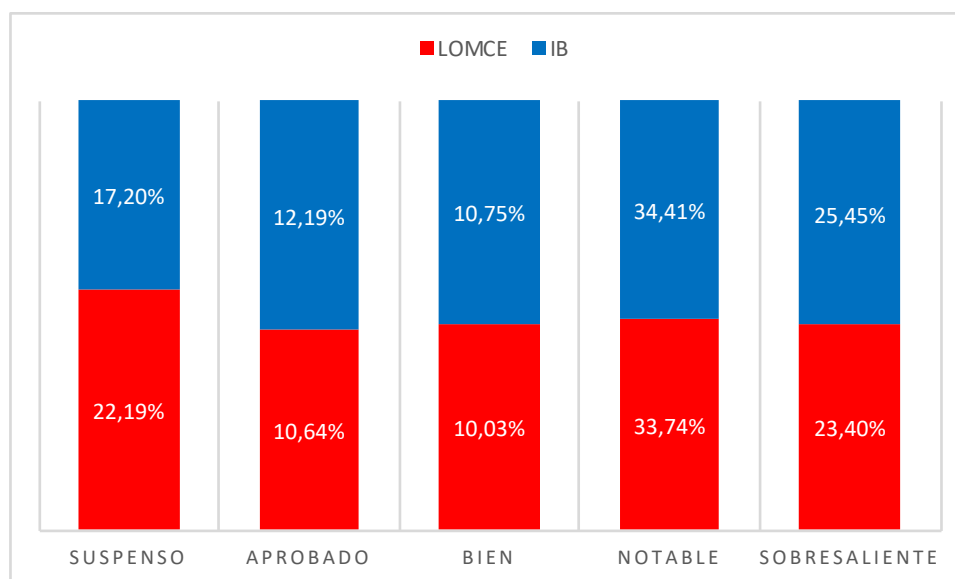


Gráfico 8.26. Ítem 19: «Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global»

Fuente: elaboración propia

Analizando el último ítem del constructo (ítem 26) que preguntaba sobre la autoevaluación de los profesores para fomentar en sus alumnos el «discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.33. Ítem 26: «Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente»

Valoración	LOMCE	IB
1	15	15
2	19	5
3	9	11
4	21	6
5	32	28
6	26	39
7	56	36
8	62	58
9	44	36
10	45	45

Fuente: elaboración propia

En referencia la autoevaluación de los profesores para generar actividades en clase que preparen a sus alumnos para discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente (ítem 26), no existen diferencias estadísticamente

significativas entre ambos colectivos. En el cálculo efectuado, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 6,71 y la de IB en un 6,97 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos anotar que el 29,03 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 27,05 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 13,26 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (auto percepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 19,45 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

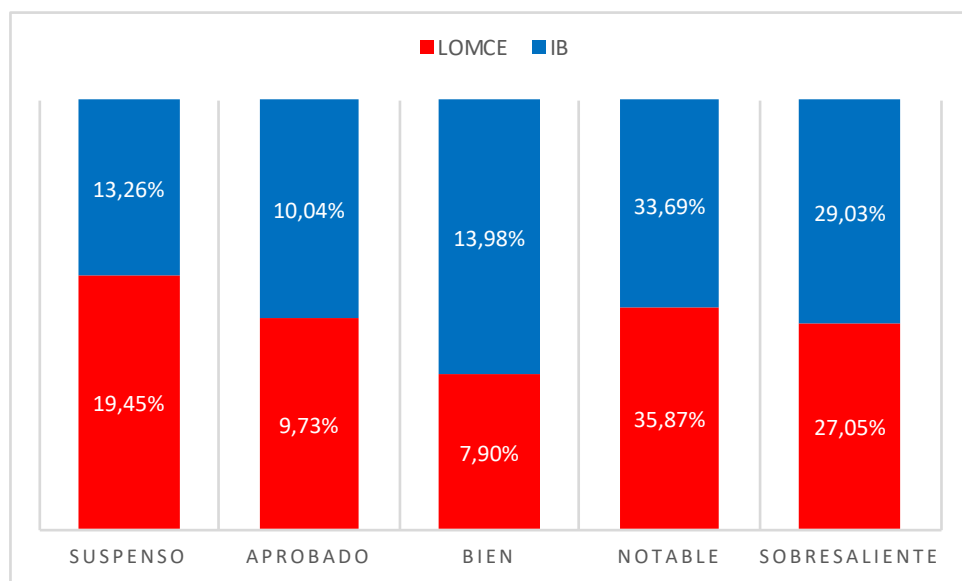


Gráfico 8.27. Ítem 26: «Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente»

Fuente: elaboración propia

8.2.2. La dimensión ‘Destrezas’ de la Competencia Global

Para medir esta dimensión, se ha utilizado un único constructo formado por 7 preguntas (ítems 27-33) que pretende conocer la autoevaluación de los profesores en cuanto a los enfoques de enseñanza y aprendizaje que aplican en el aula para fomentar el desarrollo de habilidades que componen la dimensión ‘destrezas’ de la competencia global. Este constructo está inspirado en las habilidades para la ciudadanía global acuñadas por OXFAM.

En este constructo se utilizó una escala Likert para la medición de la auto percepción de los profesores. La escala ascendente de 1-10 coincide con la

evaluación académica de los alumnos en España, con lo cual puede facilitar la autoevaluación. Además, para presentar los resultados nos ha resultado muy sencillo agruparlos en función de las categorías cualitativas usadas en esa evaluación académica española: Suspenso (valores 1 a 4 de la escala Likert), Aprobado (valor 5), Bien (valor 6), Notable (valores 7 y 8) y Sobresaliente (9 y 10).

La siguiente tabla muestra las preguntas que conforman el constructo.

Tabla 8.34. Preguntas del constructo: «Destrezas»

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
	¿Cómo evalúas tu pedagogía para fomentar las siguientes destrezas en tus alumnos en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor?	
27	• Pensamiento crítico y creativo	Escala Likert 1-10
28	• Empatía (llevarme bien con personas de otras culturas/nacionalidades)	Escala Likert 1-10
29	• Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión	Escala Likert 1-10
30	• Habilidades de comunicación	Escala Likert 1-10
31	• Cooperación y resolución de conflictos	Escala Likert 1-10
32	• Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas	Escala Likert 1-10
33	• Actuar siendo reflexivos y teniendo información	Escala Likert 1-10

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra una comparativa de la moda de ambos colectivos para el constructo «Destrezas».

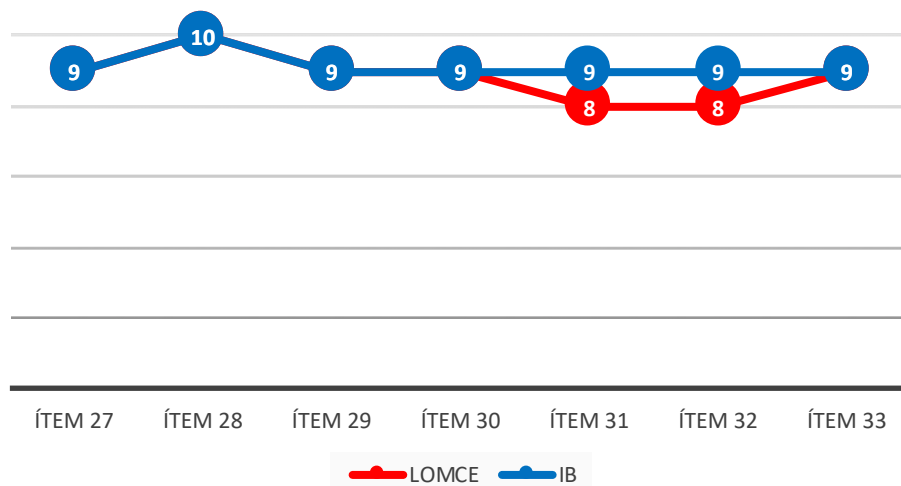


Gráfico 8.28. Moda del constructo «Destrezas»

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 8.35. Estadístico de contraste de constructo «Destrezas»

	Ítem 27	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 31	Ítem 32	Ítem 33
U de Mann-Whitney	38776,500	42633,500	40216,000	40206,000	39559,000	36300,000	39193,000
W de Wilcoxon	92732,500	96589,500	94172,000	94162,000	93515,000	90256,000	93149,000
Z	-2,327	-1,509	-2,657	-2,665	-2,954	-4,511	-3,159
Sig.	0,001	0,131	0,008	0,008	0,003	0,000	0,002

Fuente: elaboración propia

Todas las preguntas que componen este constructo presentan diferencias significativas entre los dos colectivos de profesores con la excepción del ítem 28 sobre el fomento de la empatía como una destreza necesaria para la adquisición de la competencia global en sus alumnos. Las diferencias se presentan positivas para los profesores IB.

En primer lugar, los profesores fueron preguntados sobre su autoevaluación para fomentar el «pensamiento crítico y creativo» (ítem 27) en sus alumnos. La siguiente tabla muestra los resultados de ambos colectivos.

Tabla 8.36. Ítem 27: «Pensamiento crítico y creativo»

Valoración	LOMCE	IB
1	1	1
2	3	1
3	3	0
4	4	0
5	9	2
6	23	15
7	57	41
8	72	54
9	87	83
10	70	82

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los profesores sobre su capacidad para hacer pensar de forma crítica y creativa (ítem 27) a sus alumnos, existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,11 y la de IB alcanza un 8,56 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española encontramos que el 59,14 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que solo el 47,72 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, escasamente un 0,72 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE ese porcentaje alcanza el valor de 3,34 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

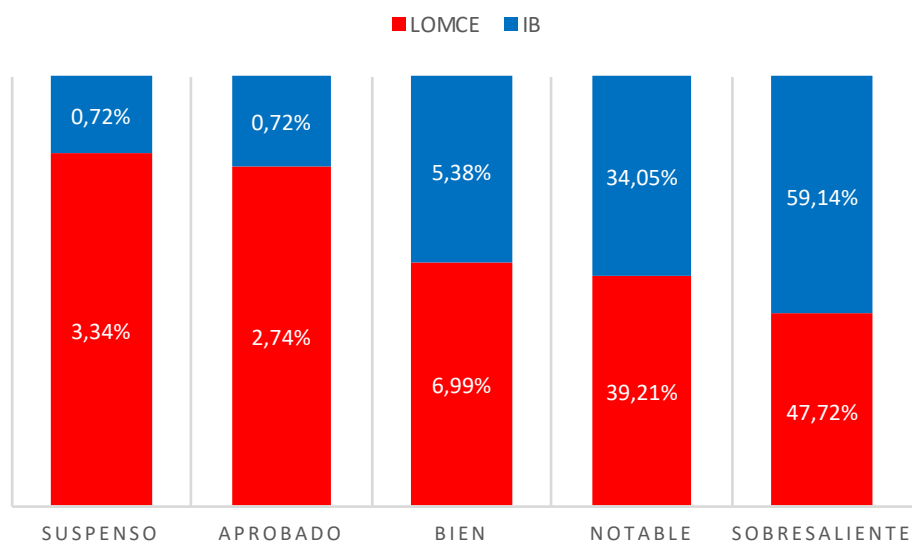


Gráfico 8.29. Ítem 27: «Pensamiento crítico y creativo»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 28 que preguntaba sobre la autoevaluación de su capacidad para fomentar la «empatía» en sus alumnos, los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.37. Ítem 28: «Empatía»

Valoración	LOMCE	IB
1	2	0
2	3	2
3	1	0
4	2	3
5	7	3
6	18	9
7	40	29
8	52	41
9	88	88
10	116	104

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los profesores en el fomento de la empatía (ítem 28) en sus alumnos, no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. En este ítem, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,53 y la de IB en un 8,77. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 68,82 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 62,01 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 1,79 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 2,43 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

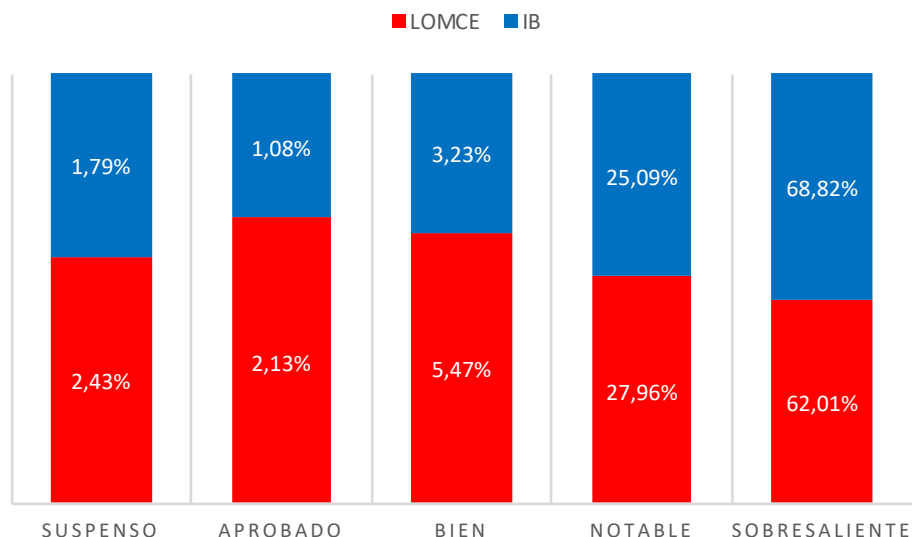


Gráfico 8.30. Ítem 28: «Empatía»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 29 que preguntaba sobre la autoevaluación de los profesores para el fomento en sus alumnos del «conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.38. Ítem 29: «Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión»

Valoración	LOMCE	IB
1	1	0
2	3	2
3	1	0
4	6	1
5	6	2
6	27	10
7	37	28
8	76	66
9	100	98
10	72	72

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los profesores sobre sus enfoques pedagógicos para fomentar en sus alumnos el conocimiento de si mismos y su capacidad de reflexión (ítem 29), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,24 y la de IB en un 8,61 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las

categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española nos encontramos con que el 60,93 % de profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 52,28 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores, lo que supone un descenso de casi 10 puntos porcentuales. En la parte baja, un 1,08 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,34 %. El siguiente gráfico muestra los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

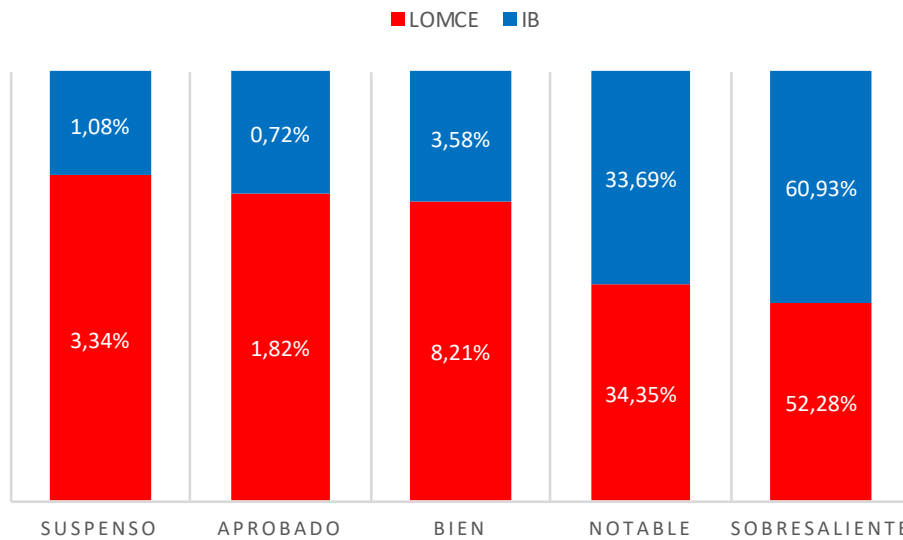


Gráfico 8.31. Ítem 29: «Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión»

Fuente: elaboración propia

Con respecto al ítem 30 que preguntaba sobre la autoevaluación de los profesores para fomentar en sus alumnos «habilidades de comunicación», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.39. Ítem 30: «Habilidades de comunicación»

Valoración	LOMCE	IB
1	2	0
2	3	2
3	1	0
4	3	2
5	8	1
6	17	13
7	41	28
8	71	53
9	104	93
10	79	87

Fuente: elaboración propia

Analizando la autoevaluación de los profesores sobre el fomento de habilidades de comunicación (ítem 30) en sus alumnos, existen diferencias significativas entre ambos colectivos. En el cálculo efectuado, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,34 y la de IB en un 8,61 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos anotar que el 64,52 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 55,62 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores, de nuevo, casi 10 puntos porcentuales por debajo. En la parte inferior, un 1,43 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 2,74 %. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

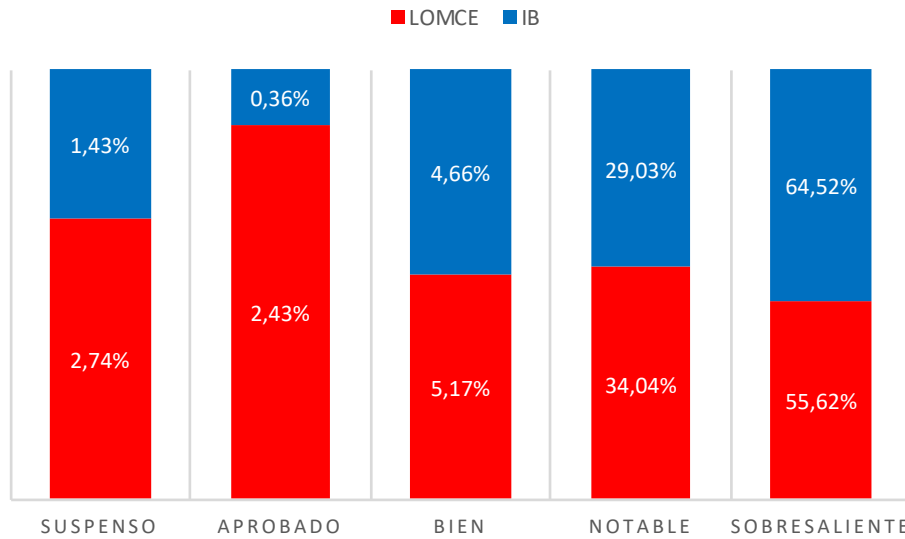


Gráfico 8.32. Ítem 30: «Habilidades de comunicación»

Fuente: elaboración propia

Los profesores fueron preguntados sobre su autoevaluación para fomentar en los alumnos la «cooperación y resolución de conflictos» (ítem 31). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 8.40. Ítem 31: «Cooperación y resolución de conflictos»

Valoración	LOMCE	IB
1	2	1
2	3	1
3	2	1
4	5	4
5	6	5
6	32	18
7	76	29
8	94	85
9	73	87
10	36	48

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los profesores para fomentar en sus alumnos la capacidad de cooperar y resolver conflictos (ítem 31), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. En el cálculo efectuado, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,04 y la de IB en un 8,42 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que más de la mitad de los profesores

IB (55,20 %) se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que solo el 45,90 % de profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 1,79 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,65 %. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

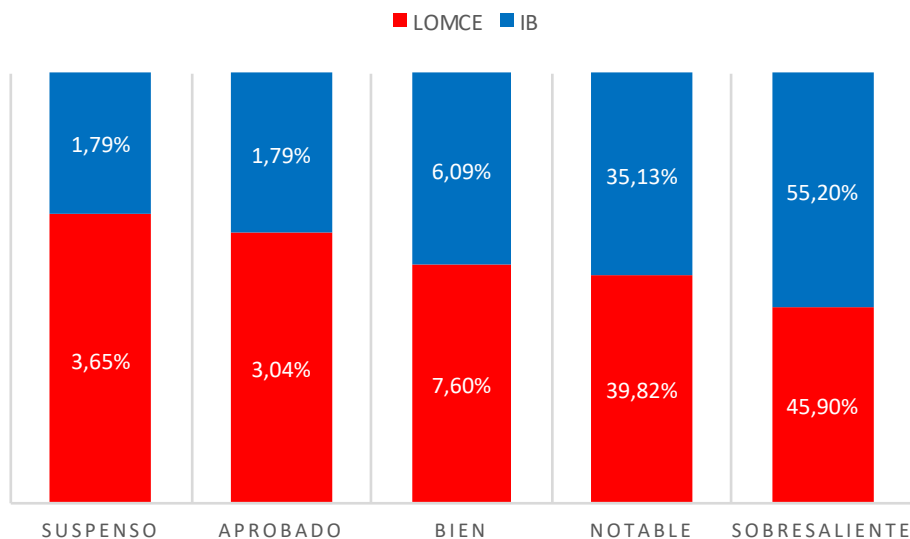


Gráfico 8.33. Ítem 31: «Cooperación y resolución de conflictos»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 32 que preguntaba sobre la autoevaluación de los profesores sobre su eficacia para fomentar en sus alumnos la «habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.41. Ítem 32: «Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas»

Valoración	LOMCE	IB
1	2	1
2	3	1
3	2	1
4	5	4
5	6	5
6	32	18
7	76	29
8	94	85
9	73	87
10	36	48

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los profesores sobre su habilidad para fomentar en sus alumnos el manejo de situaciones complejas e inciertas (ítem 32), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 7,76 y la de IB en un 8,24 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos resaltar que el 48,39 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 33,13 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 2,51 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,65 %. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

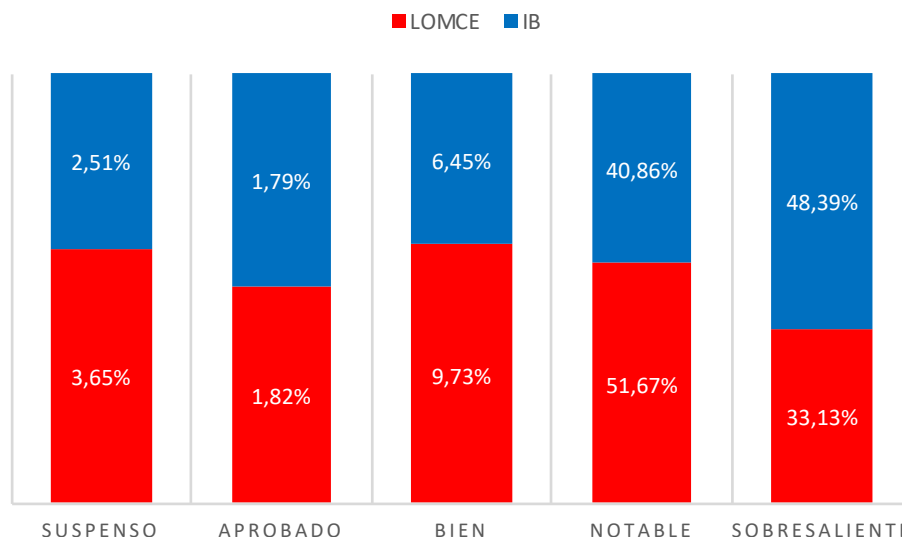


Gráfico 8.34. Ítem 32: «Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas»

Fuente: elaboración propia

Analizando el último ítem del constructo (ítem 33) que preguntaba sobre la autoevaluación para fomentar en sus alumnos el «actuar siendo reflexivos y teniendo información», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.42. Ítem 33: «Actuar siendo reflexivos y teniendo información»

Valoración	LOMCE	IB
1	1	0
2	3	2
3	3	2
4	6	0
5	4	2
6	13	10
7	39	21
8	81	57
9	104	102
10	75	83

Fuente: elaboración propia

En referencia la autoevaluación de los profesores fomentar en sus alumnos la actuación reflexiva con fuentes de información (ítem 33), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. En el cálculo efectuado, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,33 y la de IB en un 8,71 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la

evaluación académica española podemos anotar que el 66,31 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 54,41 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 1,43 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,95 %. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

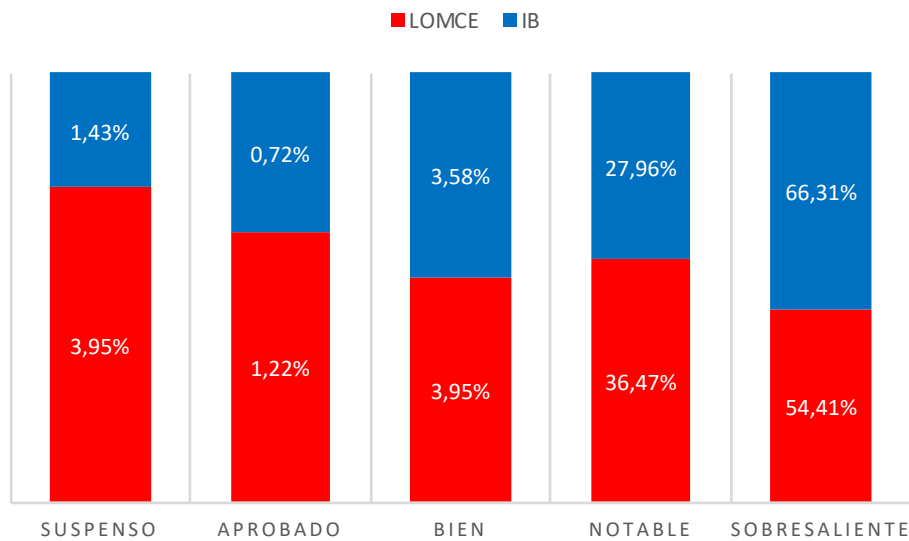


Gráfico 8.35. Ítem 33: «Actuar siendo reflexivos y teniendo información»

Fuente: elaboración propia

8.2.5. La dimensión ‘actitudes’ de la Competencia Global

Esta dimensión de la competencia está medida por un único constructo formado por 6 preguntas (ítems 34-39) que pretende conocer el grado de acuerdo sobre una serie de actitudes que este estudio ha considerado como necesarias para la adquisición de la competencia global. En este caso se mide desde la perspectiva del fomento de las mismas por parte del profesor en sus alumnos. Este constructo está inspirado en PISA 2018: Constructo resiliencia intercultural.

En este constructo se utilizó una escala Likert para la medición de la autopercepción de los profesores. La escala ascendente de 1-10 coincide con la evaluación académica de los alumnos en España, con lo cual puede facilitar la autoevaluación. Además, para presentar los resultados nos ha resultado muy sencillo agruparlos en función de las categorías cualitativas usadas en esa evaluación académica

española: Suspenso (valores 1 a 4 de la escala Likert), Aprobado (valor 5), Bien (valor 6), Notable (valores 7 y 8) y Sobresaliente (9 y 10).

La siguiente tabla muestra las preguntas que conforman el constructo.

Tabla 8.43. Preguntas del constructo: «Actitudes»

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
	Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10 siendo 10 el máximo acuerdo con las respecto a en qué grado fomentas las siguientes actitudes en tus alumnos	
34	<ul style="list-style-type: none"> • Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí 	Escala Likert 1-10
35	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando cometo un error hablando es una lengua extranjera me río de ello 	Escala Likert 1-10
36	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer personas de otros países es realmente divertido 	Escala Likert 1-10
37	<ul style="list-style-type: none"> • Sería estupendo viajar por el mundo 	Escala Likert 1-10
38	<ul style="list-style-type: none"> • Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento 	Escala Likert 1-10
39	<ul style="list-style-type: none"> • Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas 	Escala Likert 1-10

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra una comparativa de la moda de ambos colectivos para el constructo «Actitudes».

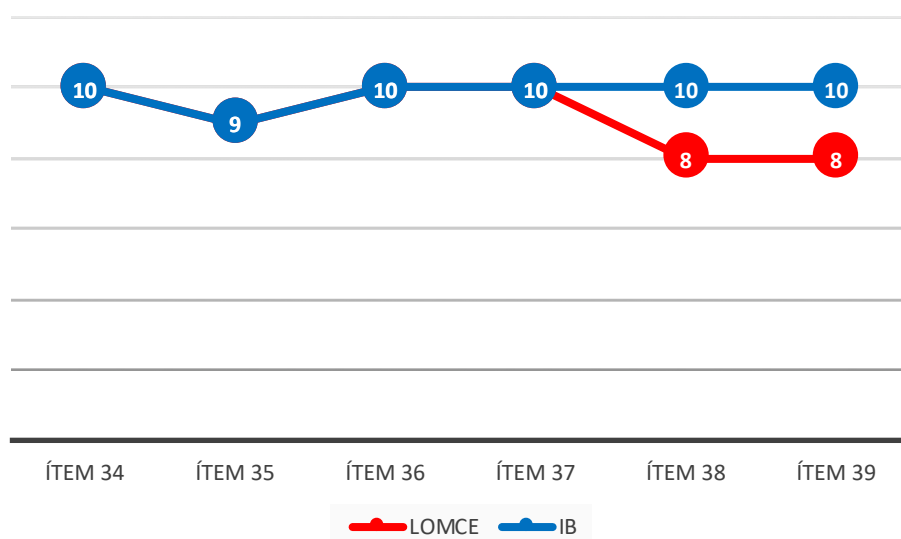


Gráfico 8.36. Moda del constructo «Actitudes»

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 8.44. Estadístico de contraste de constructo «Actitudes»

	Ítem 34	Ítem 35	Ítem 36	Ítem 37	Ítem 38	Ítem 39
U de Mann-Whitney	42463,500	45267,500	42004,000	44017,500	41621,000	41331,500
W de Wilcoxon	96419,500	99223,500	95960,000	97973,500	95577,000	95287,500
Z	-1,663	-,231	-1,932	-,889	-1,968	-2,088
Sig.	0,096	0,817	0,053	0,374	0,049	0,037

Fuente: elaboración propia

Ninguna de las preguntas que componen este constructo presentan diferencias significativas entre los dos colectivos de profesores con la excepción de dos, que son a favor del colectivo IB:

- Ítem 38: «Les resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre su comportamiento»
- Ítem 39: «Intentar no hacer las cosas a su modo si están con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas»

En primer lugar, los profesores fueron preguntados sobre su grado de acuerdo con la siguiente afirmación con respecto a que sus alumnos «pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí» (ítem 34). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 8.45. Ítem 34: «Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí»

Valoración	LOMCE	IB
1	4	3
2	3	0
3	3	2
4	3	0
5	6	7
6	8	8
7	26	20
8	59	47
9	56	33
10	161	159

Fuente: elaboración propia

En relación con la autoevaluación de los profesores sobre su grado de acuerdo en fomentar actitudes en sus alumnos como el hecho de que pasar unos meses en otro país fuese una experiencia positiva para ellos (ítem 34), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. En el cálculo efectuado, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,74 y la de IB en un 8,94 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos anotar que el 68,82 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10 y el 65,96 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 1,79 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), siendo en los profesores LOMCE, un punto porcentual superior llegando a los 3,95 %. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

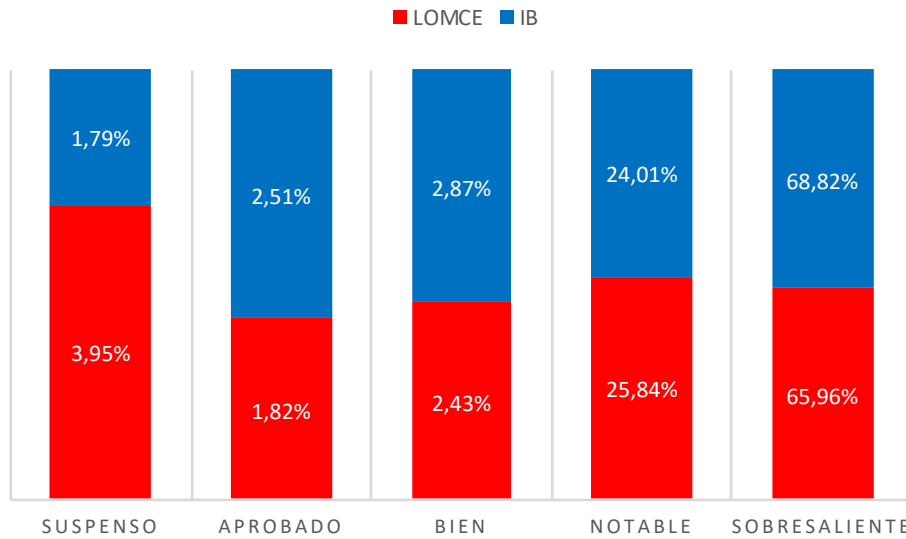


Gráfico 8.37. Ítem 34: «Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 35 que preguntaba sobre su grado de acuerdo en relación a fomentar cierta actitud cuando se comenten errores hablando en lengua extranjera «cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.46. Ítem 35: «Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello»

Valoración	LOMCE	IB
1	23	13
2	12	3
3	19	10
4	20	11
5	45	45
6	63	32
7	70	55
8	76	63
9	84	104
10	68	64

Fuente: elaboración propia

En relación con su grado de acuerdo sobre fomentar una actitud de comportamiento en los alumnos cuando comenten errores al hablar en una lengua extranjera (ítem 35), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 4,47 y la de IB en

un 4,54 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos anotar que el 17,56 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 11,55 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 53,41 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje disminuía al 51,37 %. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

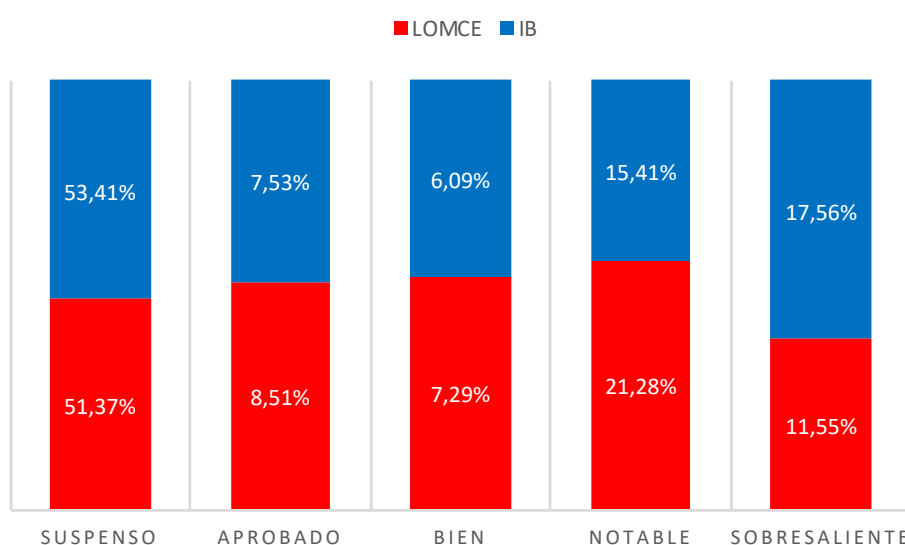


Gráfico 8.38. Ítem 35: «Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 36 que preguntaba sobre el grado de acuerdo con fomentar la actitud positiva en los alumnos con respecto a que «conocer personas de otros países es realmente divertido», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.47. Ítem 36: «Conocer personas de otros países es realmente divertido»

Valoración	LOMCE	IB
1	4	0
2	2	0
3	3	3
4	2	0
5	3	1
6	9	7
7	21	12
8	53	45
9	57	44
10	175	167

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo con que los profesores fomentan la actitud de conocer personas de otros países (ítem 36) en sus alumnos porque es algo divertido, no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. En el cálculo efectuado, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,89 y la de IB en un 9,19 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 75,63 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 70,52 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 1,08 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores la escala del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,34 %. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

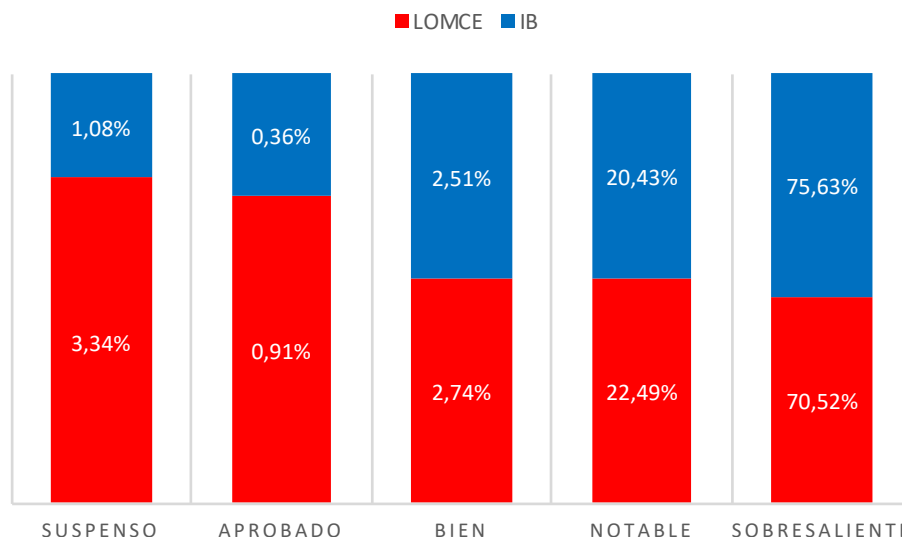


Gráfico 8.39. Ítem 36: «Conocer personas de otros países es realmente divertido»

Fuente: elaboración propia

Con respecto al ítem 37 que preguntaba sobre el grado de acuerdo con el fomento de una actitud positiva hacia si «sería estupendo viajar por el mundo», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.48. Ítem 37: «Sería estupendo viajar por el mundo»

Valoración	LOMCE	IB
1	4	2
2	1	0
3	3	2
4	2	0
5	4	6
6	5	8
7	27	15
8	66	44
9	38	46
10	179	156

Fuente: elaboración propia

Analizando la autoevaluación de los profesores sobre su grado de acuerdo con fomentar en sus alumnos el viajar por el mundo (ítem 37) como algo positivo, no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos. Así vemos como, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 8,87 y la de IB en un 9,02 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías

cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos anotar el hecho de que el 72,40 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 65,96 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 1,43 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 3,04 %. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

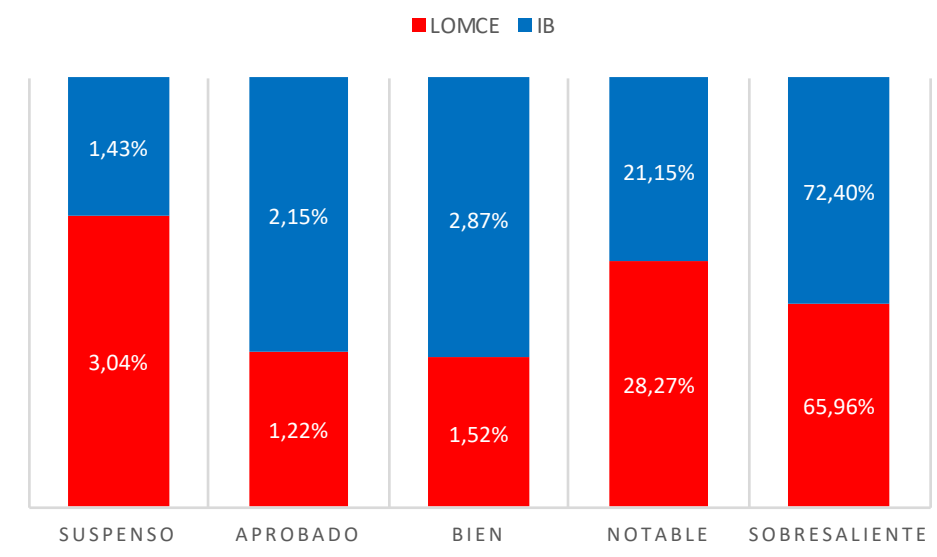


Gráfico 8.40. Ítem 37: «Sería estupendo viajar por el mundo»

Fuente: elaboración propia

Los profesores fueron preguntados sobre su grado de acuerdo con generar una actitud en sus alumnos para que les resultara importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre su comportamiento (ítem 38). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 8.49. Ítem 38: «Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento»

Valoración	LOMCE	IB
1	4	0
2	4	1
3	2	4
4	5	6
5	26	8
6	11	18
7	39	30
8	90	71
9	74	57
10	74	84

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo sobre fomentar en los alumnos la importancia de saber la opinión que tienen personas de otros países sobre su comportamiento (ítem 38), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. En el cálculo efectuado, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 7,99 y la de IB en un 8,30 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos anotar que el 50,54 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 44,98 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. En la parte baja, un 3,94 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 4,56 %. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

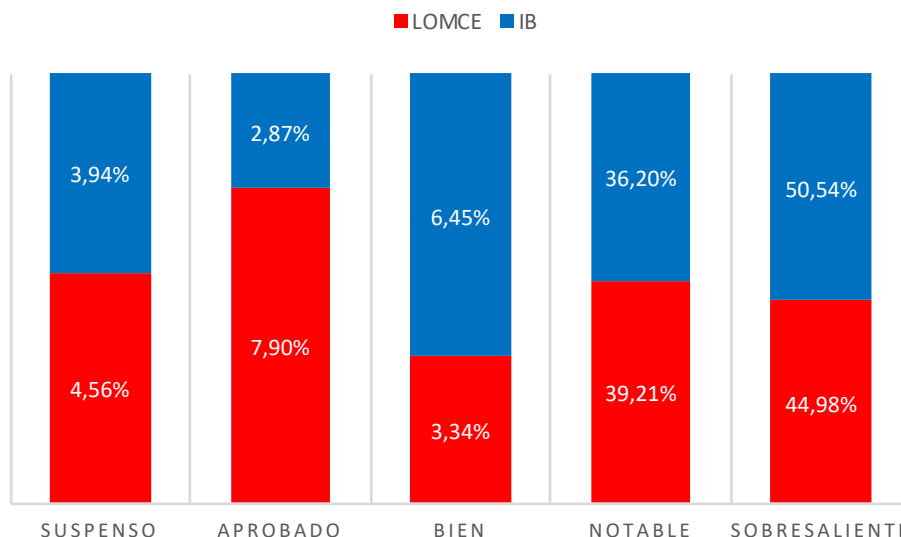


Gráfico 8.41. Ítem 38: «Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento»

Fuente: elaboración propia

En referencia al último ítem del constructo (ítem 39) que preguntaba sobre el grado de acuerdo con fomentar una actitud positiva en los alumnos al intentar no hacer las cosas a su modo si están con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas, los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.50. Ítem 39: «Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas»

Valoración	LOMCE	IB
1	12	4
2	7	2
3	5	8
4	4	6
5	24	18
6	28	24
7	51	42
8	90	58
9	62	54
10	46	63

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo de los profesores con respecto a fomentar en sus alumnos el intentar no hacer las cosas a su modo si están con otras personas

que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas (ítem 39), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 7,40 y la de IB en un 7,75 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 41,94 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 32,83 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. Ello supone una diferencia de casi 10 puntos porcentuales. En la parte baja, un 7,17 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 8,51 %. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

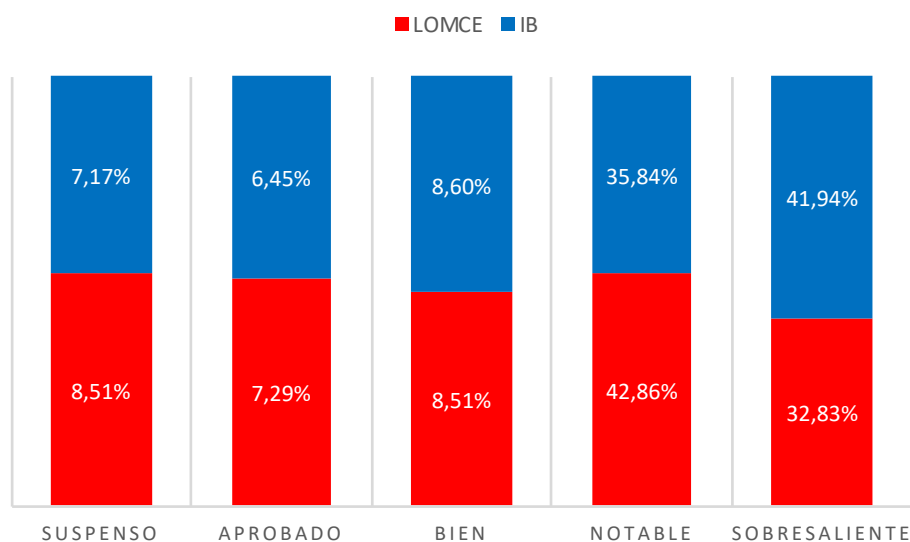


Gráfico 8.42. Ítem 39: «Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas»

Fuente: elaboración propia

8.3. PERCEPCIÓN GENERAL SOBRE EL PROGRAMA IMPARTIDO

En este epígrafe, pretendemos describir cómo los profesores perciben el programa que imparten en relación al fomento del desempeño final de la competencia global que hemos definido en el apartado 2.6 de esta tesis y que aquí procedemos a recordar:

«Participar de forma activa y enriquecedora en la sociedad global contemporánea»

Este constructo está formado por 6 preguntas (ítems 40-45) y pretende conocer el grado de acuerdo de los profesores sobre una serie de cuestiones relacionadas con los sistemas educativos que han impartido como docentes para fomentar una serie de habilidades en sus alumnos relacionadas con su vivencia en un mundo globalizado. Este constructo es un diseño original y está relacionado con las principales conclusiones derivadas del estudio de la educación en un mundo contemporáneo globalizado que conforma el marco de esta tesis doctoral.

En este constructo se utilizó una escala Likert para la medición de la autopercepción de los profesores. La escala ascendente de 1-10 coincide con la evaluación académica de los alumnos en España, con lo cual puede facilitar la autoevaluación. Además, para presentar los resultados nos ha resultado muy sencillo agruparlos en función de las categorías cualitativas usadas en esa evaluación académica española: Suspenso (valores 1 a 4 de la escala Likert), Aprobado (valor 5), Bien (valor 6), Notable (valores 7 y 8) y Sobresaliente (9 y 10).

La siguiente tabla muestra las preguntas que conforman el constructo.

Tabla 8.51. Preguntas del constructo: «Actitudes»

Ítem	Pregunta	Respuestas posibles
	Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10 siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el programa impartido	
40	• Les ayuda a tener una mentalidad internacional	Escala Likert 1-10
41	• Les capacita para estudiar la carrera en una lengua extranjera	Escala Likert 1-10
42	• Les capacita para vivir en cualquier lugar del mundo	Escala Likert 1-10
43	• Les ayuda a entender la conexión entre los países	Escala Likert 1-10
44	• Les ayuda a valorar la diversidad que hay en el mundo	Escala Likert 1-10
45	• Les ayuda a entender que compartimos los recursos del planeta	Escala Likert 1-10

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico muestra una comparativa de la moda de ambos colectivos para el constructo «Sobre tu programa».

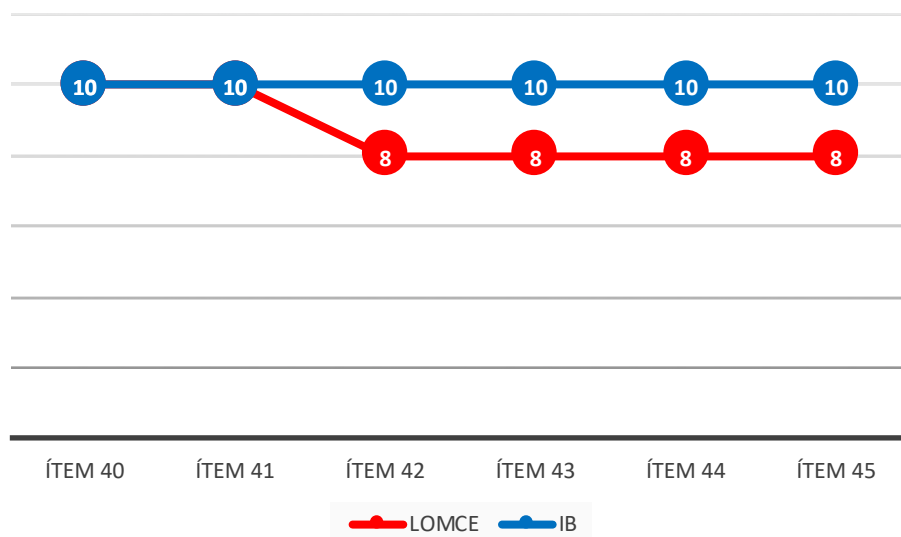


Gráfico 8.43. Moda del constructo «Sobre tu programa»

Fuente: elaboración propia

Para comparar ambos colectivos objeto de estudio de esta tesis doctoral, se realizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. En la siguiente tabla podemos ver los estadísticos de contraste de este constructo.

Tabla 8.52. Estadístico de contraste de constructo «Sobre tu programa»

	Ítem 40	Ítem 41	Ítem 42	Ítem 43	Ítem 44	Ítem 45
U de Mann-Whitney	25792,500	28765,000	28159,500	25543,500	27138,500	28403,000
W de Wilcoxon	79748,500	82721,000	82115,000	79499,500	81094,500	82359,000
Z	-9,499	-8,039	-8,318	-9,570	-8,878	-8,241
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Fuente: elaboración propia

Todas las preguntas que componen este constructo presentan diferencias significativas entre los dos colectivos de profesores.

En primer lugar, los profesores fueron preguntados sobre su grado de acuerdo con que el programa impartido ayuda a sus alumnos a «tener una mentalidad internacional» (ítem 40). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos en valores absolutos.

Tabla 8.53. Ítem 40: «Les ayuda a tener una mentalidad internacional»

Valoración	LOMCE	IB
1	1	10
2	2	6
3	3	6
4	4	7
5	5	29
6	6	38
7	7	49
8	8	65
9	9	54
10	10	64

Fuente: elaboración propia

En relación sobre su grado de acuerdo de los profesores con respecto a la eficacia del programa impartido para desarrollar en sus alumnos una mentalidad internacional (ítem 40), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 7,40 y la de IB en un 8,89 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que el 72,76 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, duplicando a los profesores LOMCE, que lo hacían en un 36,71 % en los mismos valores. En la parte baja, un 2,15 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), siendo en los profesores LOMCE, un 8,81 %, lo que supone cuadruplicar el porcentaje de suspensos. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

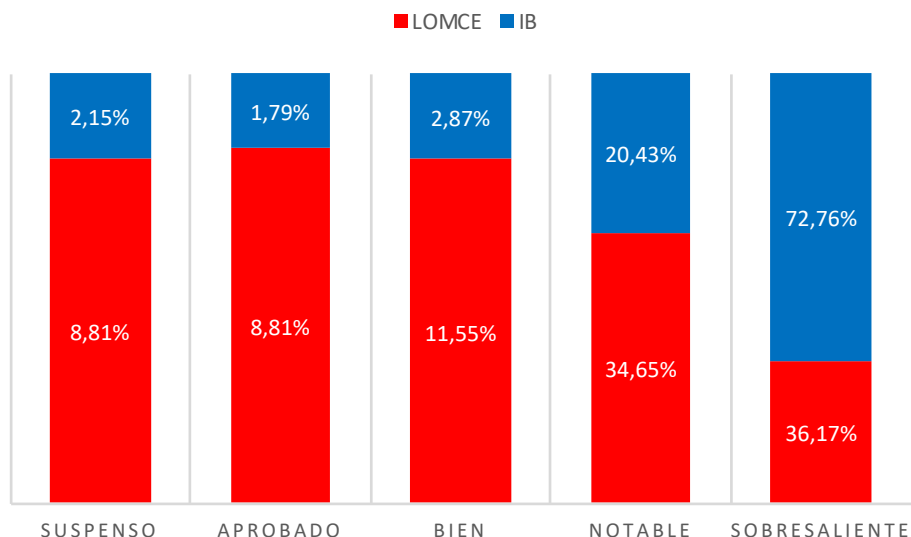


Gráfico 8.44. Ítem 40: «Les ayuda a tener una mentalidad internacional»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 41 que preguntaba sobre el grado de acuerdo en referencia a si el programa impartido capacitaba a los alumnos «para estudiar la carrera en una lengua extranjera», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.54. Ítem 41: «Les capacita para estudiar la carrera en una lengua extranjera»

Valoración	LOMCE	IB
1	18	1
2	13	2
3	11	4
4	13	5
5	27	15
6	41	16
7	42	16
8	53	46
9	49	59
10	62	115

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo con respecto a si el programa educativo impartido por los profesores hacía sentirse a los alumnos capacitados para estudiar la carrera en una lengua extranjera (ítem 41), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Al realizar el cálculo de la media, en el caso de los profesores LOMCE se sitúa en un 6,94 y en el del IB en un 8,49 con respecto a este ítem.

Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos resaltar que el 62,37 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, casi duplicando al colectivo LOMCE (33,74 %) LOMCE en los mismos valores. En la parte baja, un 4,30 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en el caso de los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 16,72 %, casi cuadruplicando los suspensos de colectivo IB. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

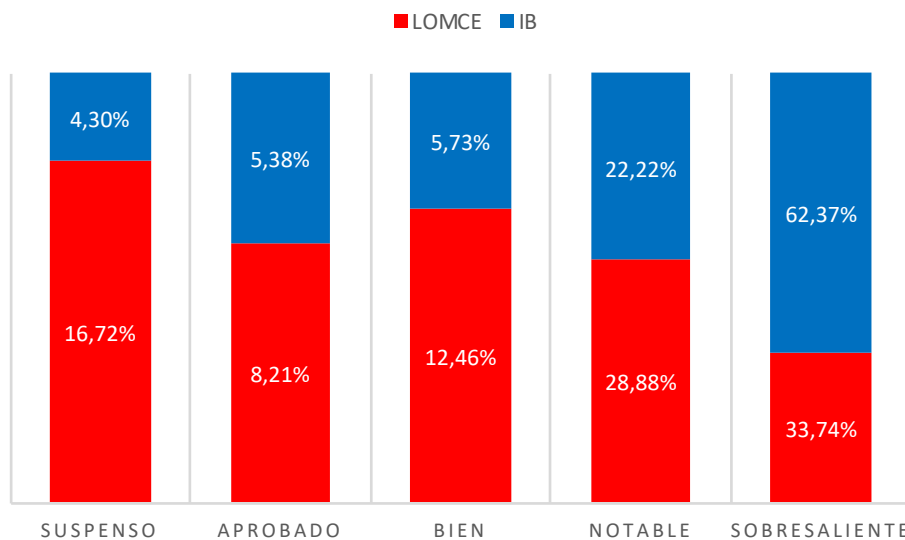


Gráfico 8.45. Ítem 41: «Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para estudiar la carrera en una lengua extranjera»

Fuente: elaboración propia

En referencia al ítem 42 que preguntaba el grado de acuerdo con que el programa impartido capacitaba a sus alumnos para vivir en cualquier lugar del mundo, los profesores presentaron la siguiente distribución frecuencias por sistema educativo en su valoración del ítem.

Tabla 8.55. Ítem 42: «Les capacita para vivir en cualquier lugar del mundo»

Valoración	LOMCE	IB
1	13	1
2	9	2
3	8	2
4	9	3
5	24	6
6	43	13
7	47	30
8	70	49
9	57	75
10	49	98

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo de los profesores con respecto a si el programa impartido capacitaba a sus alumnos para vivir en cualquier lugar del mundo (ítem 42), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Así, la media de los profesores LOMCE se sitúa en un 7,16 y la de IB en un 8,55 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española, podemos decir que el 62,01 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 32,22 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores, lo que significa prácticamente la mitad que los IB. En la parte baja, un 2,87 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 11,85 %, lo que supone multiplicar por cuatro el porcentaje de suspensos del colectivo IB. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

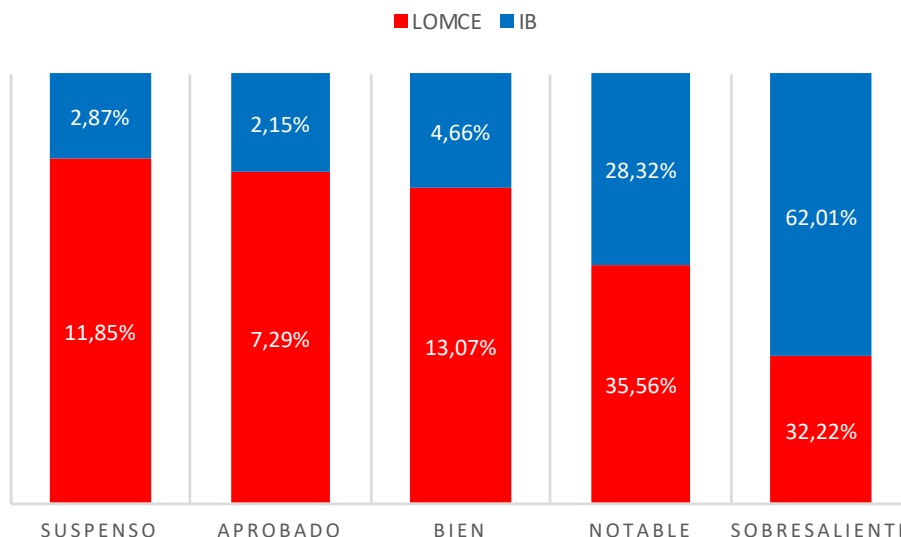


Gráfico 8.46. Ítem 42: «Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para vivir en cualquier lugar del mundo»

Fuente: elaboración propia

Con respecto al ítem 43 que preguntaba sobre el grado en el que el programa impartido ayuda a los alumnos «a entender la conexión entre países», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.56. Ítem 43: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre países»

Valoración	LOMCE	IB
1	11	1
2	10	1
3	6	3
4	11	1
5	31	5
6	30	8
7	49	25
8	80	52
9	57	81
10	44	102

Fuente: elaboración propia

Analizando el grado de acuerdo de los profesores sobre cómo el programa impartido ayudaba a sus alumnos a entender la conexión entre los países (ítem 43), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Al realizar el cálculo de la

media, en el caso de los profesores LOMCE se sitúa en un 7,17 y en el del IB en un 8,70 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos resaltar que el 65,59 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, duplicando al colectivo de profesores LOMCE (30,70 %) en los mismos valores. En la parte baja, un 2,15 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 11,55 %, multiplicando por cinco al colectivo IB. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

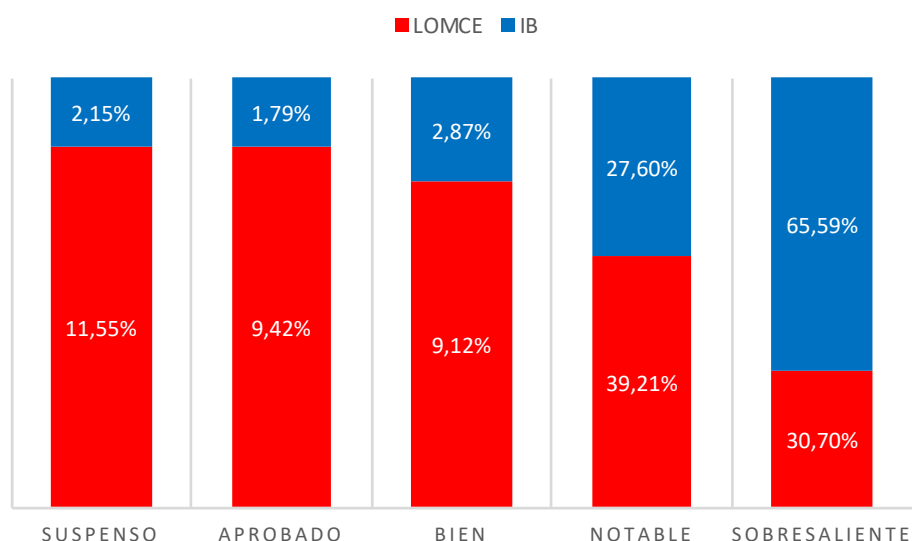


Gráfico 8.47. Ítem 43: «El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre países»

Fuente: elaboración propia

Los profesores fueron preguntados sobre su grado de acuerdo con que el programa en el que habían participado como docentes ayudaba a los alumnos «a valorar la diversidad que hay en el mundo» (ítem 44). La siguiente tabla muestra las frecuencias de ambos colectivos.

Tabla 8.57. Ítem 44: «Les ayuda a valorar la diversidad que hay en el mundo»

Valoración	LOMCE	IB
1	7	0
2	10	1
3	6	4
4	10	2
5	12	2
6	31	7
7	46	16
8	76	39
9	69	92
10	62	116

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo sobre si el programa impartido ayudaba a los alumnos a valorar la diversidad que hay en el mundo (ítem 44), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Así, la media en el caso de los profesores LOMCE se sitúa en un 7,59 y en el del IB en un 8,91 con respecto a este ítem. Estudiando el ítem desde su agrupación en las categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos resaltar que el 74,55 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 39,82 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores. Ello supone casi 35 puntos porcentuales de diferencia. En la parte baja, un 2,51 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, el porcentaje aumentaba al 10,03 %, volviendo a multiplicar por cuatro a los profesores IB. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

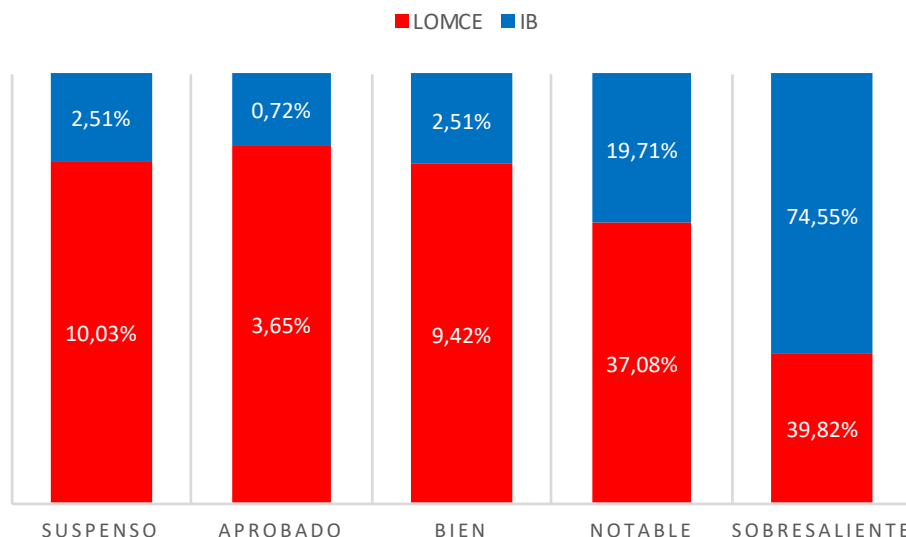


Gráfico 8.48. Ítem 44: «Les ayuda a valorar la diversidad que hay en el mundo»

Fuente: elaboración propia

En referencia al último ítem del constructo y del cuestionario (ítem 45) que preguntaba sobre el grado de acuerdo con que el programa impartido ayudaba a los alumnos «a entender que compartimos los recursos del planeta», los profesores presentaron la siguiente distribución de frecuencias por sistema educativo en su autoevaluación del ítem.

Tabla 8.58. Ítem 45: «Les a entender que compartimos los recursos del planeta»

Valoración	LOMCE	IB
1	9	1
2	10	1
3	15	3
4	7	2
5	19	3
6	29	9
7	46	23
8	65	52
9	72	73
10	57	112

Fuente: elaboración propia

En relación con el grado de acuerdo de los profesores con respecto a si consideraban que el programa que habían impartido ayudaba a sus alumnos a entender que compartimos los recursos del planeta (ítem 45), existen diferencias significativas entre ambos colectivos. Estudiando el ítem desde su agrupación en las

categorías cualitativas usadas en la evaluación académica española podemos decir que en este caso, la media de los profesores IB se sitúa en un 7,38 mientras que la de los profesores LOMCE lo hace en un 8,75. El 66,31 % de los profesores IB se autoevaluaron entre un 9 y un 10, mientras que el 39,21 % de los profesores LOMCE, lo hacían en los mismos valores, lo que supone más de 25 puntos porcentuales por debajo. En la parte baja, un 2,51 % de los profesores IB se autoevaluaban como suspensos (autopercepción en valores del 1 al 4), mientras que en los profesores LOMCE, este porcentaje casi se quintuplica, alcanzando 12,46 %. El siguiente gráfico muestra la distribución de los valores otorgados en la escala de evaluación del sistema educativo español por cada colectivo de profesores.

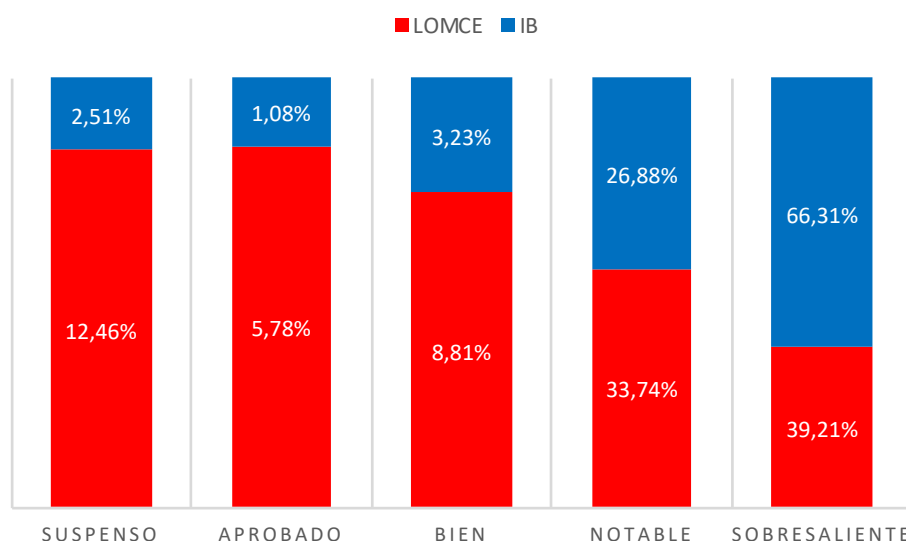


Gráfico 8.49. Ítem 45: «Les ayuda a entender que compartimos los recursos del planeta»

Fuente: elaboración propia

8.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Como ya se explicó en capítulo 3 sobre metodologías, en su epígrafe 3.3.2, el cuestionario de profesores incluyó cuatro preguntas abiertas con el fin de recabar información cualitativa. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Qué es para ti la competencia global?
2. ¿Has recibido formación para incorporar la competencia global en tu docencia? En caso afirmativo, ¿qué formación has recibido?
3. ¿Qué métodos de enseñanza y evaluación aplicas para ayudar a tus alumnos a adquirir la competencia global?

4. ¿Crees que el programa que impartes fomenta la adquisición de la competencia global? En caso afirmativo, ¿cómo lo fomenta?

Con el objeto de analizar las respuestas aportadas por la muestra de profesores, se establecieron una serie de categorías de análisis a partir de unos códigos nominativos que han sido detallados en el epígrafe 3.3.7 donde se sintetiza el libro de códigos.

Para presentar los resultados de esta parte cualitativa, iremos comentando cada una de esas cuatro preguntas apoyándonos constantemente en citas textuales sacadas de las repuestas de los participantes en la muestra.

La primera pregunta que incorporaba el cuestionario pretendía conocer cómo definían los profesores la competencia global. Cabe aquí recordar que en esta investigación, se ha hecho una definición propia de dicha competencia (ver epígrafe 2.6).

Se observa que los profesores asocian la definición de competencia global a otros conceptos relacionados; algo, por cierto, que ya quedo mencionado en el marco teórico de esta tesis, especialmente en su capítulo 2. Los conceptos con los que los profesores de la muestra lo asocian de forma recurrente son: la ‘ciudadanía global’ y la ‘conciencia global’. Veamos algunos ejemplos:

«Ser capaz de ser ciudadano del mundo» (profesor LOMCE).

«La adquisición de una actitud para ser un ciudadano del mundo» (profesor IB).

«Conocer el mundo que nos rodea desde una perspectiva mundial común, a través de las peculiaridades de cada país y de cada uno de sus individuos, sacando lo positivo de la información externa que nos llega para contribuir a nuestro propio desarrollo individual y formarnos como ciudadanos del mundo» (profesor LOMCE).

"Entender que todos compartimos el mismo medio y que todo lo que hacemos influye definitivamente en los demás a medio y largo plazo» (profesor IB).

«Creo que es la capacidad para comprender el mundo actual, siendo conscientes de los problemas que debemos afrontar y cómo actuar sobre ellos» (profesor LOMCE).

Por otra parte, en relación con la definición de competencia global, los profesores asocian la competencia a cuatro conceptos que están relacionados con una

sociedad que vive en un mundo contemporáneo globalizado. En este sentido hablamos de la interculturalidad, las múltiples perspectivas, la interconexión y el mercado laboral global.

En relación a la interculturalidad, entresacamos las siguientes respuestas:

«La capacidad de una persona para desenvolverse en un contexto multicultural, buscando puntos de encuentro y respetando y valorando la diversidad de opiniones, identidades, etc.» (profesor IB).

«La capacidad de adaptación a las costumbres de otras culturas» (profesor LOMCE).

Con respecto a las múltiples perspectivas nos han parecido representativas las siguientes afirmaciones:

«La capacidad de mis alumnos para afrontar un problema desde distintos puntos de vista, de forma exitosa, dependiendo de la diversidad cultural» (profesor IB).

«Conocer el mundo con su variedad cultural, valorando múltiples puntos de vista y fomentando la capacidad de comunicarnos entre todos» (profesor LOMCE).

En referencia a la interconexión, las expresiones a continuación reflejan el sentir general de la muestra:

«La que desarrolla una concepción del mundo interdependiente desde una perspectiva crítica de conocimiento integrado y globalizado. La concepción del conocimiento y de la sociedad es compleja pero internamente relacionada» (profesor LOMCE).

«Interconexiones supranacionales» (profesor IB).

«En la interconexión...ello hace que veamos lo que ocurre en otras partes del mundo con mayor interés» (profesor LOMCE).

«Capacidad para entender la interdependencia a nivel personal y comunitario» (profesor IB).

Por último, en relación al mercado laboral global, nos sirven de ejemplo los siguientes posicionamientos:

«La adquisición de conocimiento y habilidades entendidos en su sentido más amplio, que permiten a un individuo desarrollar su actividad laboral y personal en cualquier lugar físico y en cualquier contexto del planeta» (profesor IB).

«Capacidad para trabajar con equipos formados con personas provenientes de cualquier parte del mundo» (profesor LOMCE).

«Ser capaces de desenvolverse profesionalmente en otros países y en otras culturas» (profesor IB).

«Aprender que cada vez estamos en un mundo más global y que debemos adquirir destrezas para trabajar en cualquier parte del mundo» (profesor LOMCE).

En relación a la pregunta que solicitaba a los profesores información sobre el tipo de formación recibida en relación con la competencia global, si es que habían recibido alguna, la gran mayoría de los profesores de la muestra contestaron que no habían recibido formación específica al respecto.

Es interesante destacar en el caso de los profesores LOMCE que, a pesar de no haber recibido ese tipo de formación específica, ponían en valor su esfuerzo personal como autodidactas, formándose ellos mismos en conceptos normalmente relacionados. Dejemos que hablen algunos sujetos de ellos:

«No demasiada, la que tengo la he obtenido de forma autodidacta» (profesor LOMCE).

«Sí, pero por experiencia personal porque trabajé como docente en el extranjero» (profesor LOMCE).

«Pienso que si a nivel práctico y experiencial. Autodidacta. A nivel familiar y a través de la experiencia internacional» (profesor LOMCE).

Por su parte, el colectivo de profesores del IB son los que manifestaron que la formación que reciben está más asociada a la competencia global. Presentamos una muestra de sus declaraciones:

«Talleres del Bachillerato Internacional» (profesor IB).

«Talleres del PEP, del PAI y del Diploma» (profesor IB).

«La formación que, en estos temas, se incluyen en los cursos de IB» (profesor IB).

Una minoría de profesores ha señalado que ha recibido formación en ‘ciudadanía global’, asociando de nuevo este concepto relacionado con la ‘Competencia global’. Un ejemplo es la declaración siguiente:

«He participado en programas educativos de ciudadanía global con la ONG Intermon OXFAM» (Profesor LOMCE).

En relación a los enfoques de enseñanza y aprendizaje y los principios de evaluación usados por los profesores para fomentar la competencia global, hay que indicar que muy pocos profesores han mencionado cuestiones relativas a evaluación. Casi todas las respuestas de los profesores se centraban en enfoques de enseñanza. Entre los enfoques a los que más apelaban se encuentran los siguientes, que demostramos apoyados en los argumentos expresados por los profesores.

a) Uso de técnicas de aprendizaje cooperativo:

«Aprendizaje cooperativo, inductivo basado en retos y problemas» (profesor LOMCE).

«Procuro que los métodos de trabajo sean cooperativos, participativos y centrados en el alumnado».

b) Fomento de la interdisciplinariedad entre asignaturas:

«Enseñanza interdisciplinar para que no entiendan los contenidos como si estuviesen en compartimentos estancos» (profesor LOMCE).

«Realizar actividades interdisciplinarias con otras asignaturas» (profesor IB).

c) Contextualización global en las actividades del aula:

«Abordar ese conocimiento a nivel mundial para proponer proyectos y soluciones de futuro a gran escala» (profesor LOMCE).

«Planteo proyectos que impliquen la relación local/global» (profesor IB).

d) Uso de perspectiva múltiple en las actividades del aula:

«Mantenerlos informados de las noticias que afecten al desarrollo del programa de la asignatura sea cual sea el origen de la novedad» (profesor LOMCE).

«Trabajos colaborativos de diferentes países y culturas y enfocándolos desde diferentes perspectivas» (profesor IB).

e) Aplicación práctica de los contenidos:

«Planteando algunos problemas matemáticos con datos de distintas zonas del mundo» (profesor IB).

«Basar los contenidos en situaciones reales de la vida diaria. Cuando puedo» (profesor LOMCE).

f) El fomento de la investigación:

«Trabajos de investigación, preguntas sin respuesta, análisis crítico tanto de noticias actuales como históricas» (profesor IB).

«La reflexión, la investigación, la indagación y la autonomía» (profesor LOMCE).

g) El multilingüismo:

«Educación en idiomas y multicultural» (profesor LOMCE).

«Enseñanza de ciencias en inglés» (profesor IB).

Para terminar, con respecto a la última pregunta abierta, relacionada con la influencia del sistema educativo donde los profesores imparten docencia sobre la adquisición de la competencia global, existen diferencias resaltables entre los dos colectivos de la muestra. Así como los profesores IB mayoritariamente resaltan que el sistema educativo IB fomenta la adquisición de la Competencia Global, los profesores LOMCE destacan que son sus propias iniciativas, más que las que emanan del sistema educativo español, las que apoyan el desarrollo de esta competencia en sus alumnos.

«El programa de Bachillerato Internacional implica, por su propia base y filosofía, una competencia de manera global, independientemente del idioma en el que se imparta» (profesor IB).

«Sí, Bachillerato Internacional tiene como objetivo fomentar esta competencia» (profesor IB).

«El programa nacional, en mi opinión no lo facilita ya que la cantidad de contenidos y la temporalización no van de la mano. Sin embargo, me consta que la mayoría del

profesorado es capaz de realizar malabarismos por el bien de nuestros alumnos, realizando programaciones más ajustada al objetivo de formación integral (profesor LOMCE).

«Apenas lo fomenta, quizá depende de las asignaturas y del profesorado concreto el que se fomente» (profesor LOMCE).

En el próximo epígrafe, cerramos este capítulo con unas reflexiones interpretativas de los resultados tanto de este análisis cualitativo, como del cuantitativo del Estudio II, en lo referido a profesores.

8.5. REFLEXIONES INTERPRETATIVAS

Los resultados del cuestionario a profesores alumbran datos relevantes. Por un lado, otorgan evidencia a la preocupación de la investigadora por obtener una muestra lo más homogénea posible para poder realizar comparaciones entre los colectivos objeto de estudio LOMCE-IB. En este aspecto podemos indicar que, en términos de género, el porcentaje de mujeres en la totalidad de la muestra es ligeramente superior al de los hombres. A pesar de que el porcentaje de muestra en centros privados es superior al de centros públicos, la distribución de sistemas educativos es equilibrada con respecto a la titularidad de centros; así como la representación por género en los mismos. Además, en cuanto a la experiencia internacional personal de cada participante, también es curioso destacar que el colectivo de la muestra que había nacido en el extranjero, se distribuye también de forma equitativa entre sistemas educativos. Para terminar con el perfil demográfico de la muestra, con respecto a la etapa educativa, el mayor peso está en los profesores de bachillerato que observan a los alumnos en su desempeño final de la etapa escolar. Por otro lado, y en relación a las posibles diferencias entre colectivos, los resultados presentan que en la mitad de los ítems del cuestionario, se producen diferencias estadísticamente significativas en favor del colectivo de profesores IB.

Como reflexión interpretativa de este capítulo podemos resaltar que los profesores IB se autoperciben como más competentes en la dimensión ‘Destrezas’ del desempeño final de la ‘Competencia global’ bajo el enfoque de esta tesis doctoral. En la dimensión ‘Conocimiento’, los profesores IB solo demuestran ser más competentes en el constructo referido a los enfoques de pedagogía por competencias, no en los otros tres que componían esa dimensión (lenguas extranjeras, multiplicidad de perspectivas y contexto global). Es importante resaltar que en cuanto a la

valoración que realizan sobre el programa impartido y su potencial influencia para el fomento en los alumnos del desempeño final de la competencia global (definido en el apartado 2.6 de esta tesis como «*Participar de forma activa y enriquecedora en la sociedad global contemporánea*»), los profesores IB perciben los enfoques de enseñanza y aprendizaje IB como un sistema educativo potenciador de la competencia global.

En relación con los resultados de la investigación cualitativa, los profesores manifiestan cierto grado de confusión entre la definición ‘Competencia global’ con otros términos o conceptos que forman ya parte de nuestro lenguaje cotidiano: la ‘ciudadanía global’ y la ‘conciencia global’. Además, cuatro conceptos emergen como más destacados cuando tratan de definir la ‘Competencia global’. Estos son: la interculturalidad, las múltiples perspectivas, la interconexión y el mercado laboral global.

Por otro lado, la mayoría del profesorado de la muestra manifiesta no haber recibido ninguna formación específica sobre la competencia global, pero se consideran autodidactas en la misma. En el caso de los profesores IB, relacionan esta formación, con los cursos de formación de la Organización del Bachillerato Internacional, aunque no exista, en su oferta formativa, ningún curso específico sobre la misma. En algunos casos, menos frecuentes, se asocian cursos realizados sobre ‘ciudadanía global’ a formación relativa a la competencia global.

En cuanto a los enfoques de enseñanza y aprendizaje aplicados en el aula para favorecer la adquisición de la competencia global, los profesores han destacado el aprendizaje cooperativo, la interdisciplinariedad, el contexto global, la introducción de perspectivas múltiples, la investigación y el multilingüismo.

Para terminar con el estudio cualitativo, los profesores del IB, generalmente, manifiestan que el sistema educativo fomenta la competencia global, mientras que los profesores LOMCE, defienden más su esfuerzo personal generando iniciativas propias, que las que emanan del sistema educativo español.

Sobre estos resultados, profundizaremos con un mayor calado en el próximo capítulo donde, para finalizar esta tesis, reflejaremos las principales conclusiones de nuestra investigación.

Capítulo 9

Conclusiones



Aspectos claves



#1

Conceptuales



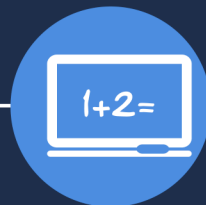
#2

Instrumentales



#3

Sistémicas



#4

Pedagógicas

Conclusiones



Para concluir esta tesis doctoral se puede afirmar que de las tres hipótesis de partida dos se cumplen y una de forma parcial. Así podemos decir que el sistema educativo IB fomenta la adquisición real de la competencia global, que los alumnos IB se autoperceben como más competentes globalmente que los alumnos LOMCE y que no hay evidencias suficientes para decir que los profesores IB fomentan la adquisición de la competencia global en el aula, con mayor grado de desempeño, que sus compañeros LOMCE.

CAPÍTULO 9.

DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

Llegados a este punto, resulta ahora preceptivo hilvanar las reflexiones finales obtenidas a lo largo de todo el proceso investigador que ha supuesto la presente tesis doctoral.

En este capítulo, como corresponde a todo cierre de una tesis, hemos estimado oportuno realizar consideraciones de tres tipos. Por un lado, (a) reflexivas, lo que supone el establecimiento de las conclusiones propiamente dichas de la tesis, fruto de la reflexión sobre los resultados y en diálogo con el marco teórico y el estado de la cuestión sobre nuestro objeto de estudio. Esto constituiría lo que podríamos denominar *conclusiones y discusión*. Pero también incluiremos (b) los problemas que hemos detectado en el desarrollo de la investigación y que pudieran ser aspectos claramente mejorables de la misma. Estos problemas se han podido generar desde un punto de vista conceptual y teórico, o ser de carácter muestral o sencillamente problemas técnicos que hemos detectado en el quehacer del proceso. Nos resultaba de una honestidad académica imprescindible señalarlos aquí. Son lo que podrían considerarse las *limitaciones de la tesis*. Al hilo de estas limitaciones orbitan en ocasiones posibles *líneas futuras de investigación*, cuyo desarrollo podría, precisamente, superar esas limitaciones. También hay un tercer tipo de consideraciones que tienen que ver con (c) las *recomendaciones* que podrían hacerse a la luz de las reflexiones que han salido de esta investigación. Nos parece que todo trabajo de investigación, y más en educación, y sobre todo si se trata de una tesis, debe ofrecer un carácter aplicado, una perspectiva que otorgue a la tesis una sostenibilidad en el tiempo, un sentido a largo plazo, en forma de posibles acciones que puedan realizarse para mejorar la educación. Al fin y al cabo, toda investigación educativa debiera tener como objetivo la mejora de la educación.

Estos tres tipos de consideraciones (*conclusiones, limitaciones e investigaciones futuras y recomendaciones*) se presentarán, a su vez, agrupadas en torno a tres epígrafes que las estructuran. El primero (9.1) ofrece los aportes relacionados con los aspectos más teóricos y conceptuales del objeto de estudio de la tesis (competencia global), con una fundamentación clara en el marco teórico y en los objetivos asociados a la elaboración de dicho marco. El segundo (9.2) se refiere a la construcción del instrumento que nos ha permitido medir ese objeto de estudio, ya que la elaboración y aplicación del

cuestionario utilizado en esta tesis para medir la competencia global han hecho emerger cuestiones que nos ha resultado de interés destacar. El tercero (9.3) se fundamenta especialmente en el estudio I (histórico-documental), pero también en las preguntas a profesores y alumnos que tenían que ver con su sistema educativo (LOMCE o IB), y alumbró todo lo que desde una perspectiva sistémica de esos marcos educativos estudiados nos ha permitido una comprensión mejor de nuestro objeto de estudio. Por último, en el cuarto epígrafe de este capítulo (9.4) agruparemos una serie de consideraciones que podemos definir como de carácter pedagógico. Fundadas, básicamente, en los resultados del estudio II (el referido a la autopercepción de alumnos y profesores LOMCE y IB sobre su competencia global), establecen conexiones entre los datos mostrados en el caso de alumnos y el de los profesores, triangulados con las preguntas abiertas de los profesores.

Terminaremos este capítulo, y la tesis, con un último epígrafe (9.5) que tratará de conectar las hipótesis generales de investigación que se plantearon con todas estas reflexiones.

9.1. CONCLUSIONES DE CARÁCTER CONCEPTUAL

Como se señalaba en la introducción del presente trabajo, la competencia global llega al ámbito educativo en el siglo XXI cuando la humanidad se enfrenta a retos sin precedentes; uno de ellos es fomentar una educación que nos permita cohabitar, de forma activa y a la vez pacífica, en lo que entendemos por un mundo globalizado.

Para entender el proceso por el que ha transitado la educación desde su internacionalización a su globalización, este estudio ha identificado una matriz de cuatro dimensiones representada gráficamente en la siguiente figura.



Figura 9.1. Matriz de transición de la internacionalización a la globalización de sistemas educativos

Fuente: elaboración propia

Por un lado, tenemos la dimensión «alcance», representada por los ejes nación y mundo y, por otro, la dimensión «educación», representada por los ejes internacional y global. Así, podemos inferir cuatro niveles de transición de la internacionalización a la globalización de los sistemas educativos:

1. En el primer nivel, que denominamos *'educación interlocalizada'*, nos encontramos con un estadio todavía que tiene exclusivamente una dimensión cognitiva, elaborada a partir del aprendizaje de lenguas extranjeras y de unos contenidos curriculares que incorporan hechos de otros países. Sin embargo, estos elementos, todavía no entran en acción de manera competencial ya que no se ponen en la práctica de la vida cotidiana.
2. En el segundo nivel, que denominamos *'educación mundializada'*, nos encontramos con un estadio más avanzado, que requiere un componente cognitivo, pero, además, permite una acción personal y profesional de ámbito local, aunque con proyección hacia otros países. Añade a lo meramente cognitivo un paso más, un aprendizaje puesto en la práctica y vivido con una experiencia que conecta a la persona fuera de las fronteras nacionales, aunque siga ubicada en su contexto local.

3. En el tercer nivel, que denominamos *'educación glocalizada'*, nos encontramos ya con un desempeño final, que propiamente puede considerarse de tipo competencial. Este desempeño está impulsado por dos factores: el aprendizaje y dominio de las lenguas extranjeras mediante su uso como lengua de instrucción en algunas materias, y por una contextualización global de contenidos nacionales. Ambos factores combinan una comprensión de la relación entre los ámbitos local, nacional y global, y permiten ya la adquisición de competencias con sus tres dimensiones: conocimientos, destrezas y actitudes. Aporta al individuo la posibilidad de transferir fuera de las fronteras nacionales su vida y su profesión.
4. En el cuarto nivel, que denominamos *'educación supranacional'*, nos encontramos con un desempeño final, de tipo competencial, impulsado por los elementos a los que hacíamos referencia en el tercer nivel, pero que añade una dimensión global del aprendizaje y de la vida profesional, tanto formal como experiencial. Asimismo, el desempeño final de la competencia en este estadio adquiere un carácter global, permitiendo el desarrollo personal y profesional en cualquier lugar del mundo de manera real.

En este último nivel de la matriz, el de la *'educación supranacional'*, es donde queremos contextualizar la competencia global, pues el propio término nace ya solapado con términos acuñados previamente y comúnmente utilizados, tanto en materia educativa como en otros ámbitos de la sociedad, como son: ciudadanía global, ciudadanía cosmopolita, conciencia global, ciudadanía multicultural e incluso competencia intercultural. A este origen, marcado por una terminología confusa, se añade la falta, todavía, de un entendimiento claro del concepto de *'competencia'* y de la falta de existencia o consenso universal de la significancia del término *'global'* en materia educativa; entendido como un aumento de oportunidades para sus usuarios, y nunca como una intención de suplantar lo nacional, que, a pesar del riesgo de uniformizaciones que implica la globalización, convierte en único y diferente al sistema educativo propio de cada país.

Así, y tras un estudio pormenorizado de diferentes autores y organizaciones internacionales que han contribuido a reflejar la importancia de la competencia global y aprovechando el hueco que la revisión de las competencias clave ha dejado la Unión Europea, ignorando el papel emergente de esta competencia, hemos desarrollado,

desde la modestia, una nueva definición para ella. Para hacerlo se ha partido de la estructura conceptual que para las competencias en su sentido general han ofrecido Valle y Manso en 2013, con los desempeños que la definen y las tres dimensiones que la constituyen (contenidos, destrezas y actitudes).

Así pues, consideraremos como contribución de esta tesis una definición de competencia global que ha quedado formulada como sigue:

«Participar de forma activa y enriquecedora en la sociedad global contemporánea»

Esta definición de competencia global supone, pues, tres ideas de realización para los educandos: personal (otorgan el ‘equipaje’ mínimo necesario para un desarrollo individual propio y local enmarcado en conocer cuál es nuestra posición como individuo en un mundo globalizado), social (dotan al individuo de las herramientas para integrarse y tomar parte en la compleja sociedad contemporánea de una forma activa y creativa, de tal manera que pueda cooperar en el desarrollo conjunto de una sociedad interconectada globalmente, donde cada decisión tiene un efecto más allá del de la propia persona que la ejecuta) y profesional (le permite adquirir cualificaciones laborales de partida, reconocidas por un mercado laboral de ámbito global y le impulsan a seguir permanentemente mejorando su proyección profesional en cualquier lugar del mundo).

En la siguiente tabla se propone esa definición de la competencia global en términos del resultado esperado o desempeño, y presenta los elementos fundamentales que constituyen sus tres dimensiones.

Tabla 9.1. Desempeño final de la competencia global y sus dimensiones

DESEMPEÑO FINAL		
Participar de forma activa y enriquecedora en la sociedad global contemporánea		
Dimensión cognitiva	Dimensión instrumental	Dimensión actitudinal
(ideas, conceptos, hechos, datos, teorías, etc., asociados al multilingüismo, las perspectivas múltiples, los contextos globales y las tecnologías de hiperconectividad del planeta)	(destrezas y herramientas, asociadas al pensamiento crítico y creativo, entendimiento intercultural, cooperación y resolución de problemas y conflictos complejos)	(valores, actitudes, ética, etc., asociados a la conexión de los contextos local, nacional y global)
ALGUNOS EJEMPLOS		
Derechos humanos		Respeto a la dignidad humana
Desarrollo sostenible	Conocimiento de uno mismo	Conciencia de diversidad humana
Cambio climático	Cooperación	Concienciación de ciudadanía global
Relaciones comerciales globales	Acción reflexiva	Aceptación de la diversidad
Equilibrio naturaleza-humanidad-especies animales	Trabajo en equipo	Tolerancia
Plataformas virtuales de creación y gestión de conocimiento	Resolución de problemas complejos	Empatía
	Toma de decisiones	Asertividad

Fuente: elaboración propia

Con respecto a esta conclusión de carácter conceptual, podemos destacar algunas limitaciones. Como ya mencionamos en el marco teórico y en esta primera conclusión conceptual, a la falta de existencia de consenso tanto en la definición como en las dimensiones de la competencia global, evidenciada por el estudio de investigadores como Gardner, Boix-Mansilla, Jackson y Reimers y de organizaciones internacionales como la *Asia Society* y la OCDE³⁴, principalmente, se añade que dicha conceptualización ha sido emanada desde las múltiples perspectivas influenciadas por la geopolítica propia de la localización y alcance tanto de cada uno de esos investigadores como de cada organismo. Así, en esta nueva definición, no hemos pretendido resolver la diversidad de perspectivas, sino añadir una nueva, la perspectiva europeísta, dado que esta definición nace de la conceptualización del término ‘competencia’ que se hace desde las políticas educativas de la UE.

³⁴ Todos estos autores y organismos han sido suficientemente mencionadas y debidamente referenciados en el marco teórico de las tesis y ya se obvian aquí porque al tratarse este de un capítulo de conclusiones se ha preferido a lo largo de toda su redacción un estilo de escritura con mayor fluidez y dinamismo.

Existen varias recomendaciones al respecto de esta primera conclusión conceptual. La primera conllevaría el intento de consensuar una definición universal del término ‘competencia global’ que pudiera entenderse desde la ciudadanía global fuera y susceptible de ser adquirida por cualquier ser humano, sin importar sus características intrínsecas, como podrían ser su nacionalidad o su cultura. La segunda está relacionada con el ámbito de la comunicación de la definición que se hubiera consensuado universalmente de competencia global. Es todavía necesario seguir trabajando en un buen entendimiento del concepto ‘competencia’ que aún genera cierto grado de confusión en diferentes agentes del sistema educativo, al que ahora añadimos el término ‘global’. Como recomendación, podría aportarse la creación de materiales que permitan una comprensión profunda por parte de los principales actores de un sistema educativo: administradores y reguladores, profesores, alumnos y padres. Para ello, es necesario adaptar el mensaje de modo que sea entendido en diferentes niveles, ya que los receptores representan un panorama muy diverso de partida.

9.2. CONCLUSIONES DE CARÁCTER INSTRUMENTAL

De la concepción de la competencia global que acabamos de ofrecer se derivan el diseño y la validación de un instrumento para su medida, desde la autopercepción, y que pretende ser también una aportación de esta tesis.

A la hora de tener en cuenta el momento temporal de medición de la competencia global, y según han resaltado tanto diversos autores estudiados en esta investigación —Boix-Mansilla, Jackson, McTighe, Reimers, Wiggins y Wiley, entre otros— como los emanados de organizaciones internacionales como la *Asia Society* y la OCDE, principalmente, entendemos que no existe un punto concreto en el que uno se convierte en globalmente competente, sino que alcanzar esta competencia supone un proceso. Así, decimos que esta competencia puede ser medida a lo largo de toda la vida, pero nuestro cuestionario, como instrumento desarrollado en esta investigación, ha sido diseñado para la finalización de la etapa escolar de bachillerato, entendida como una etapa separada o como culminación del proceso escolar preuniversitario.

El cuestionario que se ha propuesto tiene tres dimensiones. La primera, denominada *dimensión cognitiva* ha necesitado cuatro constructos para su evaluación que integran un total de 21 ítems. El primer constructo engloba la medición del

conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros; el segundo, la introducción de las múltiples perspectivas en el aprendizaje; el tercero, el enfoque pedagógico propio de la educación por competencias, intentando medir el resultado del proceso del aprendizaje cognitivo; y, el cuarto, la contextualización global de los contenidos estudiados. La segunda es la *dimensión instrumental*, que engloba la medición de las destrezas consideradas claves para desenvolverse con éxito en un mundo globalizado. Se propone que esta dimensión sea medida a través de 7 ítems. La tercera es la *dimensión actitudinal*, que incluye los principales elementos axiológicos y actitudinales que se han considerado necesarios para desarrollar una ciudadanía global responsable y activa, medida a través de 6 ítems.

Además de estas tres dimensiones propias del desempeño competencial en tanto que estamos observando la competencia global en el marco de la educación, nuestro cuestionario incluye una referencia a las posibles influencias del sistema educativo en su adquisición. A esto lo podríamos denominar *dimensión sistémica*. Esta está medida a través de 6 ítems, cuyo carácter universal permite que sean aplicables a cualquier sistema educativo del mundo.

El instrumento validado de medición que hemos utilizado tiene un total de 40 ítems (sin contar los referidos a las variables sociodemográficas), diseñados para medir el desempeño final de la competencia global operativizado, como se indicó, en una participación activa y enriquecedora en nuestra sociedad global de hoy. Este desempeño final medido por esos 40 indicadores constituye la culminación formativa de un ciudadano denominado ‘global’, que será capaz de participar de forma activa, es decir, con un pensamiento crítico y creativo propio, que enriquece un mundo compartido e hiperconectado, aportando su propio ser al servicio de un objetivo común de carácter universal. Por ello, este ciudadano será capaz de aportar en las tres dimensiones de una sociedad contemporánea: la local, la nacional y la global. De esta forma, los ciudadanos globalmente competentes serán capaces de crear un mundo mejor y más equitativo para todos.

Así, esta investigación propone como instrumento de medida de la adquisición de la competencia global en alumnos de 2.º de Bachillerato esos 40 indicadores, que configuran el cuestionario que se presenta a continuación. Hay que destacar que aquí no se incluyen las variables sociodemográficas, sino que se limita solo a la medición de la competencia global, dejando abierto su uso posterior para otros investigadores para quienes las variables sociodemográficas que quieran tenerse en cuenta podrán

variar. Es importante resaltar que este cuestionario, aunque nacido desde la perspectiva europeísta, ha sido diseñado para poder ser utilizado en el marco de cualquier sistema educativo del mundo.

Tabla 9.2. Cuestionario de medición del desempeño final de la competencia global en alumnos de 2.º de Bachillerato

CUESTIONARIO	
DIMENSIÓN COGNITIVA	
<i>CONSTRUCTO 1: CONOCIMIENTO Y ENTENDIMIENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS</i>	
1	¿En cuántos idiomas extranjeros hablas de forma habitual?
	<i>¿En cuántos idiomas extranjeros puedes hacer las siguientes cosas?</i>
2	Decirle hola a una persona
3	Preguntar dónde están situados los cuartos de baño
4	Pedir una comida en un restaurante
5	Mantener una conversación durante unos minutos
6	Expresar mis emociones
7	Escribir una redacción de más de 2000 palabras
<i>CONSTRUCTO 2: PERSPECTIVAS MÚLTIPLES</i>	
	<i>¿Cómo te valoras en una escala de 1-10, siendo 10 el máximo valor a la hora de...?</i>
8	Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión.
9	Intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo serían las cosas desde sus perspectivas
10	Antes de criticar a alguien intento imaginarme cómo me sentiría yo en su lugar
<i>CONSTRUCTO 3: PEDAGOGÍA POR COMPETENCIAS</i>	
	<i>¿Cómo te valoras en una puntuación de 1-10 siendo 10 la mejor valoración para realizar las siguientes actividades...?</i>
11	Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas
12	Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas
13	Generación de soluciones a problemas específicos
14	Ser independiente para aprender
15	Estudiar en contextos que pueden cambiar
16	Supervisar trabajos de compañeros
<i>CONSTRUCTO 4: CONTEXTO GLOBAL</i>	
	<i>¿Cómo te evalúas para realizar las siguientes actividades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?</i>
17	Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies
18	Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global
19	Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles
20	Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global

CUESTIONARIO
21 Discutir las consecuencias del desarrollo económico del medioambiente
DIMENSIÓN INSTRUMENTAL
<i>CONSTRUCTO 5: DESTREZAS</i>
<i>¿Cómo evalúas las siguientes habilidades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?</i>
22 Pensamiento crítico y creativo
23 Empatía (llevarme bien con personas de otras culturas/nacionalidades)
24 Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión
25 Habilidades de comunicación
26 Cooperación y resolución de conflictos
27 Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas
28 Actuar siendo reflexivos y teniendo información
DIMENSIÓN ACTITUDINAL
<i>CONSTRUCTO 6: ACTITUDES</i>
<i>Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10, siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones</i>
29 Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mi
30 Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello
31 Conocer personas de otros países es realmente divertido
32 Sería estupendo viajar por el mundo
33 Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento
34 Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo, de otras culturas
DIMENSIÓN SISTÉMICA
<i>CONSTRUCTO 7: SISTEMA EDUCATIVO</i>
<i>Indica el grado de acuerdo entre 1 y 10 siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones</i>
35 El sistema educativo en el que he estudiado, me ha fomentado tener una mentalidad internacional
36 El sistema educativo en el que he estudiado, me hace sentirme capaz para estudiar una carrera en una lengua extranjera
37 El sistema educativo en el que he estudiado, me hace sentirme capaz para vivir en cualquier lugar del mundo
38 El sistema educativo en el que he estudiado, me ha fomentado el entender la conexión entre países
39 El sistema educativo en el que he estudiado, me ha fomentado el valorar la diversidad que hay en el mundo
40 El sistema educativo en el que he estudiado, me ha fomentado el entender que compartimos los recursos del planeta

Fuente: elaboración propia

Otra conclusión, esta en relación con el uso del instrumento, tiene que ver con aspectos que aparecieron al contrastar la autopercepción de los profesores con respecto al impacto que su docencia pudiese tener en la adquisición de la competencia global de sus alumnos, con la propia percepción que sobre ello tenían estos últimos. Ha quedado patente que los profesores son capaces de realizar con más precisión la medición compartimentada de constructos de la competencia global que la medición general de dicha competencia. Sin embargo, los alumnos pueden hacer ambas con una precisión semejante. En efecto, en la comparación entre profesores de ambos sistemas (LOMCE-IB), al preguntar sobre la evaluación del sistema educativo en general, todos los ítems presentan diferencias significativas a favor de los profesores IB. Sin embargo, al preguntar mediante los ítems de los constructos y las dimensiones de la competencia, los resultados ofrecen muchos matices. Hay diferencias significativas, a favor de los profesores IB, en el constructo 3 (enfoques por competencias) de la dimensión cognitiva del cuestionario, el constructo 5 (destrezas) —en todos los ítems menos uno— y en la mitad de los ítems del constructo 6 (actitudes); pero no hay diferencias estadísticamente significativas en el resto de los ítems. Por su parte, los alumnos sí parecen ofrecer mediciones más precisas tanto si se refieren a los indicadores del constructo como si se refieren a la globalidad del sistema educativo. En los resultados de los alumnos, esta diferencia en la perspectiva compartimental de constructos *versus* la del todo, en referencia al sistema educativo, no se presenta, dado que en todos los ítems menos en tres aparecen diferencias significativas entre alumnos IB y LOMCE —menos en tres indicadores—.

Esto puede deberse a la propia estructura mental que la forma diferencial de haber adquirido el conocimiento ha marcado a profesores y alumnos, debido a su diferencia generacional. Podemos pensar que la de los profesores parte de una adquisición más compartimentada, disciplina por disciplina, y la de los alumnos es más interdisciplinaria y abierta. También aquí puede aparecer la influencia externa de la exposición a la educación no formal o experiencial de ambos colectivos, que se presupone mayor en los alumnos que en los profesores. Además, mientras que los profesores han participado de esta formación no reglada en el ámbito local mayormente, los alumnos la han desarrollado en el marco global como miembros de una sociedad ya hiperconectada.

A este aporte de carácter instrumental cabe asociarle algunas limitaciones que resulta ahora pertinente destacar. La primera emana de su propia naturaleza, ya que, al tratarse de un instrumento de medida de percepciones, existen limitaciones en

referencia al propio proceso intrínseco al comportamiento humano a la hora de interpretar y responder preguntas con cierto contenido de deseabilidad social. Es necesario alertar sobre posibles influencias que pueden existir en el proceso de autopercepción, características propias de cada ser humano como su propia autoestima, su grado de reflexión interpretativa sobre las preguntas y su nivel de madurez, entre otras. La segunda limitación emana de la potencial influencia que pueda tener el desarrollo personal del alumno en relación con su educación no formal o experiencial que podría situar a los alumnos en diferentes niveles de mentalidad internacional o de interculturalidad, situándolos en diferentes estadios previos a la hora de responder a las preguntas. Por otro lado, en el tema objeto de las preguntas es posible que también influya el nivel socioeconómico y cultural de quien responda, dado que la internacionalización, por ejemplo, parece claramente ligada a la circunstancia de poder viajar o no al extranjero. En efecto, a pesar de que esta investigación ha hecho un esfuerzo importante por tener una muestra lo más homogénea posible para poder realizar una comparativa entre los colectivos escogidos (LOMCE-IB) como objeto de análisis, resulta difícil determinar la influencia que el perfil socio-demográfico del alumno ha podido tener en los resultados de medición del desempeño final de la ‘competencia global’ desde el instrumento que esta tesis propone.

Como última limitación se puede destacar que las principales recomendaciones de los procesos de evaluación propuestas tanto por investigadores como por organizaciones internacionales siguen sin alcanzar consenso entre ellas, ni siquiera entre los propios organismos internamente. La falta de consenso interna puede hacerse patente por el retraso de la publicación de los resultados de PISA 2018 sobre la competencia global (ya mencionado en el capítulo 2) con respecto a los resultados de las otras competencias publicados en diciembre de 2019 y medidas en PISA 2018 (lectora, matemática y científica). Esta vez supone el primer intento de medida por parte de PISA de esta competencia, pero la publicación de sus resultados sigue pendiente al cierre de esta tesis doctoral en enero de 2020.

Como recomendaciones a las conclusiones de ámbito instrumental, destacamos dos. Por un lado, la adaptación del cuestionario para un diseño del mismo acorde al resto de etapas educativas escolares: primaria, secundaria y formación profesional. Por otro, la combinación del instrumento de medida de autopercepción con una prueba real de evaluación del desempeño que supone la competencia global, algo que puede constituir una línea de trabajo futura de esta tesis doctoral.

9.3. CONCLUSIONES DE CARÁCTER SISTÉMICO

Para profundizar en los posibles aspectos que pudieran potenciar o limitar la adquisición de la competencia global, se estudiaron dos sistemas educativos: el sistema educativo español (LOMCE), regulado de forma estatal e influenciado por las políticas educativas de la Unión Europea, y el sistema educativo del IB, de ámbito supranacional y regulado, de forma privada, por la Organización del Bachillerato Internacional. En este último, se pasó a utilizar como muestra en el estudio II cuantitativo *ex post facto* su implementación en el caso de España.

A este respecto del caso español en particular, esta tesis incluyó un capítulo específico (el número 6) donde se analizaban, marcado por el objetivo 3 y principalmente con fines descriptivos, los orígenes, el desarrollo, el impacto y el reconocimiento del IB en centros situados en España. Esto debe mencionarse puesto que las conclusiones de carácter sistémico son estudiadas desde el sistema educativo IB, iniciativa educativa supranacional y no en el caso particular de España, dado que no existe una regulación o una normativa específicas para un país concreto, sino que la regulación IB es de carácter supranacional y por tanto efectiva en todos los países del mundo donde se implementan sus programas.

Con carácter general, podemos concluir aquí que el sistema educativo IB parece que refleja de una manera más explícita un esfuerzo por potenciar la adquisición de la competencia global más que el sistema LOMCE. Esto queda evidenciado por parte del análisis del estudio I, de carácter histórico-documental. Además, los resultados del estudio cuantitativo *ex post facto* tanto en el caso de alumnos como el de profesores demuestran que, en efecto, esa intención explícita cristaliza en una mejor autopercepción de la competencia global por parte de la muestra IB.

Como ya mencionamos en los capítulos 4 y 5, donde se analizaron, pormenorizadamente, los sistemas educativos objeto de comparación de esta tesis, se construyeron una serie de categorías de análisis, práctica muy común en estudios comparativos cuando se analizan sistemas educativos diferentes, que también nos parece pertinente aplicar ahora para explicar las conclusiones de carácter sistémico.

Así, con respecto al origen de los sistemas educativos, consideramos que el hecho de que el sistema educativo IB se origine en un momento de incipiente globalización y teniendo esta ya en cuenta en su marco regulatorio y de

implementación, hace que el sistema IB sea considerado como potenciador de la adquisición de la competencia global frente al de la LOMCE, que arrastra una trayectoria histórica que hunde sus raíces en el siglo XIX y ha tenido que transitar desde allí hasta el siglo XXI en plena globalización. Mientras el IB nace en la globalización, el sistema LOMCE se ve obligado a transitar desde lo nacional a lo global pasando por la internacionalización.

Este efecto del origen supranacional del IB potencia enormemente que la redacción y escritura de la normativa reguladora incorpore de principio a fin esa visión de una educación para un mundo global, y pueda ser entendida desde la comunidad educativa como potenciador de la adquisición de la competencia global. En cambio, en el caso de la LOMCE, se van incorporando elementos constitutivos del proceso de internacionalización, fuertemente marcado por las políticas educativas de la UE, hasta incorporar aspectos de la globalización, marcados por las nuevas necesidades formativas de un mundo contemporáneo. Hay que destacar también que este origen marca claramente la terminología utilizada en la normativa regulatoria en ambos sistemas y que transmite, de forma subyacente, un mensaje diferente entre los dos. Por una parte, el sistema LOMCE nos lleva a situarnos en un sistema educativo nacional con pretensiones internacionalistas y el IB, en un sistema supranacional con un alcance global.

Otra conclusión que debe destacarse es la relativa al respecto de las iniciativas regulatorias. Este aspecto lo consideramos limitante para el caso de la LOMCE. Por un lado, vemos que la trayectoria histórica del sistema educativo español, enmarcada en una compleja historia educativa (social, política, demográfica...), es mucho más extensa y rica en comparación con la historia del IB, que cuenta con 51 años hasta la actualidad. Esta extensa trayectoria del sistema educativo español hace que haya estado sometido a numerosos cambios, muchos de ellos asociados al devenir político. Sin embargo, el IB, al no formar parte de un Estado y contar con una trayectoria histórica mucho más corta, presenta una mayor estabilidad.

Estos numerosos cambios en el sistema educativo español han ido generando diferentes leyes que, aunque unas son evolución de las otras, van incorporando elementos esenciales constitutivos de las nuevas necesidades formativas ligadas a la época en que emergen, pero tardan en ser asimiladas por los agentes principales del sistema. En el IB, en cambio, la estabilidad normativa y regulatoria hace que los mensajes tengan un calado más sostenido en la comunidad educativa. Y esto puede

ligarse con el hecho de que la contextualización global, en la normativa regulatoria del IB, esté representada desde hace 51 años, mientras en el caso español aparece por primera vez algo enfatizada en la LOMCE, que data del año 2013.

Con respecto a la unidad de análisis de la misión del sistema educativo, no podemos resaltar un efecto directo en el fomento de la adquisición de la competencia global, dado que ninguno de los dos sistemas estudiados (LOMCE-IB) hace una referencia expresa a dicha competencia en su misión o principios. Sí, en cambio, podemos destacar el uso de una terminología asociada a la misma en ambos sistemas. En el caso de la LOMCE podemos encontrar, entre otros, los siguientes: accesibilidad universal; igualdad de oportunidades; aprendizaje permanente; diversidad; cambios experimentados en alumnos y la sociedad; conocimientos, destrezas y valores; esfuerzo compartido; autonomía; competencias; prevención de conflictos y resolución pacífica; prevención de la violencia de género; investigación y experimentación; cooperación y libertad... En el caso del IB nos encontramos, entre otras, expresiones como las siguientes: complejidades del mundo; acciones responsables; trascender disciplinas, culturas y fronteras nacionales; pensamiento crítico; estimulación de ideas; relaciones afectivas; solidaridad; mundo pacífico; educación internacional; para estudiantes del mundo entero; compasión; entendimiento de otras personas; aprendizaje durante toda la vida y entendimiento intercultural... Se ha comentado, a lo largo de la tesis y en las conclusiones de carácter conceptual, que existe numerosa terminología asociada a la competencia global, algo que también corroboran los profesores de la muestra de ambos colectivos en sus respuestas a las preguntas abiertas del estudio II. Esto se produce de forma equilibrada en lo relativo a la misión y los principios de ambos sistemas educativos, con lo cual no se encuentra un efecto ni potenciador ni limitante en ninguno de ellos.

Se ha intentado establecer una unidad de análisis comparativa en relación al perfil de los alumnos de cada sistema LOMCE-IB. Esta unidad de análisis se ha revelado como un efecto limitante en el sistema LOMCE, no en cuanto a la descripción de ese perfil inferido de los preámbulos y de lo que establecen como finalidades de la ley, sino en cuanto a la carencia de un perfil concreto y explícito de los alumnos LOMCE tal como sí lo tiene establecido el IB, que, además, de nuevo utiliza en la descripción del perfil de sus alumnos una terminología comúnmente asociada a la competencia global.

En la unidad de análisis referente a la evolución de los sistemas educativos, no podemos establecer ningún efecto ni potenciador ni limitador, dado que se dan datos evidentes de que en ambos sistemas existe una evolución de distintos tipos de centros que dan base a una oferta formativa tanto internacional como global en España. Así, merece la pena destacar que en el ámbito del IB, España se sitúa como el octavo país en el mundo en número de centros IB. Cabe también mencionar aquí que el IB está presente en España en todos los tipos principales de centros educativos: públicos, concertados, privados y extranjeros.

Con respecto a las diferentes etapas educativas de los dos sistemas estudiados (LOMCE-IB), no es necesario realizar ninguna conclusión, dado que las de ambos se encuentran perfectamente alineadas y sin mención alguna a la competencia global. La descripción de estas etapas está casi exclusivamente determinada desde la edad de los alumnos que la cursan y las asignaturas que se ofertan en cada una de ellas, que son muy coincidentes en ambos sistemas. Asunto distinto es la pedagogía, que analizaremos en el epígrafe 9.4 de este capítulo. Es importante aquí destacar que este aspecto, más formal, de alineamiento y coincidencia en etapas educativas y asignaturas, ha facilitado enormemente el establecimiento de equivalencias de calificaciones y títulos entre ambos sistemas LOMCE-IB, según ha quedado expuesto en el capítulo 6, donde se analiza el caso de la implementación del sistema IB en el sistema educativo español.

Estas conclusiones aquí destacadas son corroboradas por el estudio II cuantitativo *ex post facto* realizado en muestras, tanto en profesores y alumnos, y cuyos resultados arrojan diferencias estadísticamente significativas de autopercepción de la adquisición (alumnos) y fomento (profesores) de la competencia global cuando se evalúa el sistema educativo en su totalidad, a favor de ambos colectivos IB.

Entrando en las limitaciones de las conclusiones de carácter sistémico, hay que destacar una de forma notable. Es la relacionada con el establecimiento de las unidades de análisis, pues estas han sido determinadas desde el sistema IB por la implicación profesional de la investigadora con este sistema. Aun habiendo facilitado, sin duda, las interpretaciones comparativas que han resultado de los análisis, la conceptualización de dichas unidades constituye una importante limitación.

Como recomendación de futuro para una posible redacción de una ley o reglamentación en ambos sistemas LOMCE-IB, nos atrevemos a aconsejar la

inclusión específica de la competencia global como competencia clave para una educación que nos una como seres humanos, que nos haga conscientes de las implicaciones de compartir un planeta y de conocer que nuestras decisiones ya no afectan solo al ser humano que las toma, sino que su efecto puede afectar exponencialmente a toda una especie.

En el contexto de estas reflexiones sistémicas de la tesis, nos surge el interés de comparar el comportamiento de la competencia global en el sistema LOMCE frente a otros sistemas extranjeros que operan en el contexto español, y que no tienen un carácter tan supranacional como el IB, por ejemplo: el sistema británico.

9.4. CONCLUSIONES DE CARÁCTER PEDAGÓGICO

Abordamos en este cuarto epígrafe aquellas conclusiones que agrupamos bajo la denominación de pedagógicas. Queremos referirnos con este nominal a las reflexiones que surgen cuando analizamos el quehacer docente concreto en el aula. No cabe duda que lo que sucede en el espacio «micro» del aula es lo más determinante para la adquisición de las competencias. Por supuesto, también para la competencia global, de ahí que sea tan necesario ocuparnos de ese escenario. En el aula se materializan las regulaciones normativas, los principios sistémicos, etc., pero, sobre todo, se despliegan decisiones curriculares (selección de contenidos, metodologías, instrumentos, formas de evaluación...) que se relacionan íntimamente con factores limitadores o potenciadores de un aprendizaje competencial.

En este sentido, de la triangulación entre los datos referidos a los alumnos, los datos de los profesores y las descripciones hechas sobre los enfoques de enseñanza y aprendizaje en cada sistema analizado LOMCE-IB, se destilan unas reflexiones relacionadas con estos enfoques. Estas tienen que ver con: (a) la regulación curricular, (b) los contenidos de la enseñanza, (c) el trabajo en el aula de actitudes y habilidades y (d) la evaluación. Veamos cada una de ellas.

a) La regulación curricular

Ha quedado claro que la regulación curricular del IB presenta de manera explícita numerosas menciones relacionadas con la necesidad de adquirir aprendizajes para vivir en un contexto globalizado. Si comparamos con la LOMCE, se encuentran algunas referencias a esos aprendizajes también, pero en una cuantía mucho menor y

de una forma mucho más implícita que explícita. En los resultados se ha evidenciado que los indicadores relacionados a enfoques metodológicos basados en una pedagogía por competencias presentan diferencias estadísticamente significativas entre los colectivos LOMCE-IB, tanto en alumnos como profesores.

b) Los contenidos de la enseñanza

En relación con los contenidos que despliegan en el aula los sistemas LOMCE-IB es manifiesta una notable diferencia en temáticas relacionadas con la globalización. A pesar de esto, que se evidencia en el estudio histórico-documental, la percepción al respecto varía entre alumnos y profesores. Nos parece claro que el enfoque del IB es más globalizador y el de la LOMCE más nacional o incluso más regional o local. Además, el contenido de carácter relacionado con la globalización que se encuentra en la LOMCE no presenta elementos que permitan contextualizarlo. Por otro lado, aunque es innegable que existen contenidos en la LOMCE que incluyen elementos relacionados con la globalización, sin embargo, estos contenidos permanecen, normalmente, en una sola dimensión, la cognitiva, y no adquieren plena naturaleza competencial, ya que no penetran ni en la dimensión actitudinal ni en la instrumental (habilidades y destrezas).

c) El trabajo en el aula de actitudes y habilidades

Precisamente, en relación con las actitudes y habilidades, tal y como se reflejan en los quehaceres en el aula, cabe decir que ofrecen un carácter más globalizador en el IB que en la LOMCE. Del estudio documental se deduce que en las regulaciones del IB aparecen expresamente este tipo de valores y destrezas, mientras que en la LOMCE su presencia es más escasa. Refuerza estos planteamientos el hecho de encontrar diferencias significativas en algunos indicadores del constructo actitudinal de nuestro cuestionario. Diferencias que se dan en ambos colectivos, tanto en los alumnos como en los profesores, y siempre a favor del IB. Igualmente, muchos de los indicadores referidos a la dimensión que hemos denominado sistémica en las conclusiones instrumentales tienen que ver con elementos axiológicos y actitudinales; y en todos ellos hay, de nuevo, diferencias estadísticamente significativas en ambos colectivos, profesores y alumnos, y siempre a favor del IB.

d) La evaluación

La forma de evaluación y lo que se evalúa determinan mucho la forma en que se aprende en el aula y a qué contenidos de aprendizaje se les da más importancia. La LOMCE explicita que la evaluación se basará en criterios por área y asignatura, mientras que el IB indica, de forma explícita, que la evaluación se realizará respaldando los principios del IB (que tienen una clara inspiración supranacional y globalizadora), a partir de las competencias de los alumnos y para que estos «tengan una mentalidad internacional». Nos parece posible que en el modo de evaluar del IB puede estar uno de los factores clave para potenciar una adquisición de la competencia global. Para nosotros, resulta determinante que los instrumentos de evaluación del IB cuenten con numerosas referencias explícitas a conceptos relacionados con la globalización o incluyan tareas puestas en contextos internacionales, como posible factor explicativo de los resultados generales de la tesis que apuntan a una mayor adquisición de la competencia global por parte de los estudiantes IB.

Cerramos el epígrafe referido a conclusiones pedagógicas con un factor esencial de lo que ocurre en el aula: el profesor. Su formación ha estado presente, de manera muy recurrente, en las respuestas a las preguntas abiertas que se introdujeron en el cuestionario al profesorado, y sobre ese tema se han podido establecer dos conclusiones que nos parecen relevantes.

La primera tiene que ver con la autopercepción de que los profesores IB, dada su específica formación, que incluye numerosas cuestiones de carácter global, sienten que la regulación sistémica del modelo IB les dota de una mejor formación para procurar en sus estudiantes mayor despliegue de la competencia global. Si bien es cierto que no existe una formación concreta sobre esta competencia en la oferta formativa del IB, los profesores sienten que toda esa oferta se alinea con aprender a desplegar la competencia global en el aula. Por el contrario, la mayoría de los profesores de la muestra LOMCE sienten que el sistema no les dota de las herramientas suficientes para desplegar en sus alumnos la competencia global.

La segunda conclusión viene, precisamente, marcada por esa necesidad percibida de formación. Mientras los profesores IB manifiestan contar con una formación específica y planificada, muchos profesores LOMCE apelan al autodidactismo para suplir las carencias formativas de su sistema.

En el marco de estas conclusiones pedagógicas conviene señalar, como se hizo con las otras conclusiones, las limitaciones que se han encontrado en esta investigación. Hay que señalar que, a pesar de intentar una muestra lo más homogénea posible, al no ser probabilística sino incidental, la capacidad de inferencia de estas reflexiones es reducida. En este caso, además, especialmente reducida, porque cuando hablamos, por ejemplo, de enfoques de enseñanza y aprendizaje, cada universo aula-profesor puede ser un caso muy particular con respecto a otro aula-profesor diferente, incluso dentro del mismo centro educativo y del mismo sistema.

Además, las diferencias de enfoques pedagógicos varían mucho de una etapa educativa a otra y aquí nos surge una línea futura de investigación de enorme interés. Nuestra tesis solo ha indagado la competencia global al término de 2.º de Bachillerato por considerarlo el fin del proceso escolar preuniversitario. No obstante, nos resulta claro que habría que investigar la paulatina adquisición de esa competencia en las distintas etapas del sistema. Dado el carácter procesual de la competencia global, con nuestra investigación no podemos saber si las respuestas se corresponden a procesos exclusivamente del bachillerato o a procesos que parten de etapas anteriores; mucho menos hemos podido saber en qué cuantía cada una de esas etapas va colaborando a la adquisición de esa competencia global. Para saberlo necesitaríamos hacer una investigación paralela a esta al término de cada etapa escolar. Siguiendo con nuevas indagaciones en torno a las conclusiones pedagógicas, hacer muestreos paralelos de tal forma que podamos comparar resultados de estudiantes y profesores sabiendo que ambos pertenecen al mismo universo profesor-aula sería enormemente interesante para apuntalar los resultados de nuestra investigación o matizarlos.

9.5. EPÍLOGO: RETOMANDO LAS HIPÓTESIS DE PARTIDA

Cerramos ya este capítulo y la tesis con un epígrafe, a modo de epílogo, que sirve para recapitular el sentido general de la investigación y ratificar si los hallazgos de la misma ratifican o no las hipótesis que nos planteamos. Al principio de esta tesis doctoral se establecieron esas hipótesis de partida que recordamos ahora:

1. El sistema educativo del IB promueve de forma explícita la competencia global en sus enfoques de enseñanza y aprendizaje en mayor medida que el sistema educativo LOMCE.

2. La autopercepción de los alumnos de IB en cuanto a su competencia global es mayor que la autopercepción de los alumnos LOMCE. Esta hipótesis aplicaría a las tres dimensiones del desempeño competencial: conocimientos, destrezas y actitudes.
3. Los profesores IB se autoperciben como más competentes que sus colegas del sistema LOMCE para fomentar la competencia global en sus alumnos. Al igual que en el caso de la hipótesis anterior, este presupuesto hipotético aplica a las tres dimensiones de la competencia global.

Con respecto a la primera hipótesis, los resultados arrojan con claridad evidencias suficientes para concluir que, en efecto, esta hipótesis de partida se cumple. Esta afirmación procede de la triangulación de datos cualitativos del estudio I de carácter histórico-documental (donde se analizan, de forma pormenorizada, los sistemas LOMCE-IB) con los datos procedentes del estudio II cuantitativo *ex post facto*, en la parte referida tanto a alumnos como a profesores; y en el caso de estos últimos, tanto con los datos procedentes de las preguntas cerradas como con los datos procedentes de las preguntas abiertas. Podemos afirmar, por tanto, que *el sistema IB favorece mejor el despliegue de la competencia global que el sistema LOMCE*.

En relación con la segunda hipótesis, también parece cumplirse de forma contundente. Existen suficientes resultados, provenientes de los datos del estudio II cuantitativo *ex post facto*, en la parte referida a los alumnos, que permiten decir, asociando esta hipótesis a nuestra definición de competencia global, que *los alumnos de IB se perciben más competentes que sus compañeros LOMCE para participar activamente y de forma enriquecedora en la sociedad global contemporánea*. Y ello, en efecto, tanto en lo relativo a la dimensión cognitiva de la competencia como a las dimensiones instrumental y actitudinal. Así lo ratifican las diferencias estadísticamente significativas encontradas en casi todos los indicadores de los constructos que componían esas tres dimensiones.

Para terminar, en lo que hace referencia a la tercera hipótesis, podemos decir que esta se cumple solo parcialmente. A partir de los datos del estudio II cuantitativo *ex post facto*, en relación con lo referido al profesorado, se obtienen evidencias que apuntan a que, de las tres dimensiones de la competencia global, solo en algunos de sus aspectos los profesores IB se sienten más capaces de desplegar la competencia global en sus alumnos. Puede concluirse, pues, que *no hay evidencias suficientes para determinar que los profesores LOMCE no pudieran desplegar la competencia global en sus alumnos*

con el mismo grado de desempeño que sus compañeros del IB. Los profesores IB se sienten más competentes que sus compañeros en los enfoques de aprendizaje, pero en ningún otro indicador de la dimensión cognitiva de la competencia global. Se perciben más competentes en las dimensiones instrumental y actitudinal de la competencia, aunque no en todos los indicadores. Sí parece, a tenor de las diferencias estadísticamente significativas que arrojan los indicadores relacionados con el constructo sistémico, que los profesores IB tienen una mejor percepción que los profesores LOMCE en cuanto a las posibilidades de ayuda que su sistema educativo puede ofrecerles para desplegar en sus alumnos la competencia global.

En cualquier caso, y más allá de todas las evidencias arrojadas por esta investigación y de las conclusiones que hayamos sabido extraer de ellas, ninguna de las reflexiones vertidas aquí tendría ningún valor si no fuera por la motivación última que está detrás de este trabajo... Encontrar sistemas educativos de calidad que permitan a las personas de hoy estar bien en el mundo de mañana...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACS (2013). *American Community Survey* [en línea]. https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?_afrc=bkmk
- ADEA (2017). *¿Quiénes somos y qué hacemos?* [en línea]. <http://www.adeanet.org/en/about-us>
- AIU (2017). *Sobre la AIU* [en línea]. <https://iau-aiu.net/Vision-Mission>
- ALECSO (2017). *Presentación* [en línea]. <http://www.alecso.org/en/alecso-about/2015-04-01-12-43-08.html>
- Amaro, G. (1997). Indicadores das Aprendizagens dos alunos: Criação e impacto nas Políticas de Avaliação dos Sistemas Educativos. *Revista Inovação*, 2-3(10), 315-325.
- Ambrósio, T. (2003). A Complexidade de Adaptação dos Processos de Formação e Desenvolvimento Humano. En T. Ambrósio (coord.), *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*. Lisboa: MCX/APC Atelier 34.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizen education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, (3), 40-51.
- Arenal, C. (2001). *La nueva sociedad mundial y las nuevas realidades internacionales: un reto para la teoría y para la política*. Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 2001, 17-86 [en línea]. http://www.ehu.es/cursosderechointernacionalvitoria/ponencias/pdf/2001/2001_1.pdf
- Asenjo, J. T. (2017). *La Competencia Europeísta: definición de constructo, diseño y validación de un instrumento de medida y análisis de su relación con el programa de movilidad académica Erasmus* (tesis doctoral). Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.
- Asia Society (2012). *SAGE questions and strategies*. Nueva York, NY: Asia Society.
- Ateskan, A., Dulun, O., & Lane, J. F. (2016). *Middle Years Programme (MYP) implementation in Turkey*. Bethesda, MD: IBO.

- Ateskan, A., Onur, J., Sagun, S., Sands, M., & Corlu, M. S. (2015). *Alignment between the DP and MoNEP in Turkey and the effects of these programmes on the achievement and development of university students*. Bethesda, MD: IBO.
- Austin, B. (1995). *J.W. Fulbright: a bibliography*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Banco Mundial (2017). *Quiénes somos* [en línea]. <http://www.bancomundial.org/es/who-we-are>
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through Education*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Barroso, J. M. (2010). *Europe 2020*. Bruselas: Comisión Europea.
- Barton, D., Farrell, D., & Mourshed, M. (2012). *Education for Employment: Designing a System that Works*. McKinsey Center for Government [en línea]. <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/education-to-employment-designing-a-system-that-works>
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beadle, S., Humburg, M., Smith, R., & Vale, P. (2015). *Study on Foreign Language Proficiency and Employability*. ICF International para la Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión de la Unión Europea [en línea]. https://ec.europa.eu/education/news/study-foreign-language-proficiency-and-employability-published_en
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- Benavot, A., & Riddle, P. (1988). The expansion of Primary Education, 1870-1940: Trends and Issues. *Sociology of Education*, 61(3), 191-210.
- Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista de Educación*, (348), 489-501.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berengueras, M., & Vera, J. M. (2015). Las Leyes de Educación en España en los últimos 200 años. *Supervisión*, 21(38), 1-23.

- Bergeron, L., & Dean, M. (2013). *The IB Teacher Professional: identifying, measuring and characterizing pedagogical attributes, perspectives and beliefs*. Bethesda, MD: IBO.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boeke, K. (5 de agosto de 1948). Carta al subdirector de la UNESCO. París: archivos de la UNESCO.
- Boix-Mansilla, V., & Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. En M. M. Suárez-Orozco (ed.), *Learning in the global era*. Berkeley y Los Ángeles, CA, y Londres: University of California Press.
- Boix-Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Nueva York, NY: Asia Society y Washington D. C.: CCSSO.
- Borg, W. (1963). *Educational Research: An Introduction*. Londres: Longman.
- Bringle, R., & Clayton, P. (2012). Civic Education through service-learning: What, how, and why? En L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (eds.), *Higher education and civic engagement: Comparative perspective* (pp. 101-124). Nueva York, NY: Palgrave.
- Bringle, R., Reeb, R., Brown, M., & Ruiz, A. (2016). *Service Learning in Psychology: Enhancing Undergraduate Education for the Public Good*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- British Council (2013). *Culture at Work: The Value of Intercultural Skills in the Workplace*. Londres: British Council.
- British Council (2017). *Estatus Legal* [en línea]. <https://www.britishcouncil.org/organisation/structure/status>
- British Educational Research Association (BERA) (2014). *Ethics and educational Research* [en línea]. <http://www.bera.ac.uk/ethics-and-educational-research/>
- Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H., & Wells, A. S. (1997). The transformation of education and society: An introduction. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & W. Stuart (eds.), *Education culture economy society*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Brunner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el

- Caribe, UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto de 2000 [en línea].
<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, (1), 8-14.
- Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare*, 34(2), 161-175.
- Carroll, P., & Kellow, A. (2011). *The OCDE: A study of organisational adaptation*. Cheltenham: Edward Elgar Publications.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. La sociedad red*. Vol. 1. Madrid: Alianza.
- Castro, P., Lundgren, U., & Woodin, J. (2013). *Conceptualizing and assessing international mindedness (IM): an exploratory study* (informe técnico). Cardiff: IBO.
- Cebrián, M. (2009). Complejidad de la Sociedad de la Información y del Conocimiento. En M. Cebrián (dir.), *Sociedad de la Información y del Conocimiento en los países nórdicos: semejanzas y divergencias con el caso español* (pp. 23-54). Barcelona: Gedisa.
- Cedefop (2017). *Acerca del Cedefop* [en línea]. <http://www.cedefop.europa.eu/es/about-cedefop>
- CEPAL (2017). *Acerca de la CEPAL* [en línea]. <https://www.cepal.org/es/acerca-de-la-cepal>
- Chabbott, C. (2003). *Constructing Educational Development: International Organizations and Education for All*. Nueva York, NY: Routledge.
- Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory*, IT-2(3), 113-124.
- Clyne, M. (2005). *Australian Language Potential*. Sídney: UniNSW Press.
- CNIE (2019). *Lenguas Extranjeras. Programa British Council*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa [en línea]. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cnie/lenguas-extranjeras/instrumentos.html>
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa* (2.ª ed.). Madrid: La Muralla.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Nueva York, NY: Routledge.
- Cole-Baker, D. (1990). The International Baccalaureate why and how: a personal recollection, in contact. *Journal of International Baccalaureate Schools*, (3), 37-39.
- Conferencia de Directores de Colegios Internacionales (1949). Acta de la primera reunión que tuvo lugar en la sede de la UNESCO en París los días 31 de marzo y 1 de abril. París: archivos de la UNESCO.
- Conley, D., McGaughy, C., Davis-Molin, W., Farkas, R., & Fukuda, E. (2014). *International Baccalaureate Diploma Programme: Examining college readiness*. Bethesda, MD: IBO.
- Consejo de Ministros de Educación (1976). *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación. Reunión del Consejo sobre un programa de acción en materia de educación, 9 de febrero de 1976* [en línea]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:41976X0219&from=EN>
- Costa, L., & Kallick, B. (2013). *Dispositions: Reframing Teaching and Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cowen, R. (1999). Late modernity and the rules of chaos: an initial note on transitologies and rims. En R. Alexander, P. P. Broadfoot & D. Phillips (eds.), *Learning from comparing: new directions in comparative educational research, vol. 1, contexts, classrooms and outcomes* (pp. 73-89). Oxford: Symposium Books.
- Cowen, R. (2000). Fine-tuning educational earthquakes? En D. Coulby, R. Cowen & C. Jones (eds.), *World Yearbook of Education 2000: Education in times of transition* (pp. 1-7). Londres: Kogan Page.
- Cowen, R. (2018). Comparative Education and Empires. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(31), 14-34.
- Cummings, J. (1981). *Bilingualism and minority children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummings, W. K. (2003). *The Institutions of Education: A comparative study of educational development in the six core nations*. Oxford: Symposium Books.
- David, P. A., & Foray, C. (2002). Una introducción a la economía y la sociedad del saber. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 1(171), 7-28.

- Dávila, P. (2001). Los derechos de la infancia, UNICEF y la educación. En L. M. Naya (coord.), *La educación a lo largo de toda la vida, una visión internacional* (pp. 61-118). Donostia: Erein.
- De Andrés Fernández, M. T. (2004). *La Acción Educativa Española en algunos países de la Unión Europea: estudio comparado* (tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Deardoff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. En D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 477-491). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardoff, D. K. (2014). *Some Thoughts on Assessing Intercultural Competences* [en línea]. <https://blogs.illinois.edu/view/915/113048>
- De Olagüe, C. (2016). *VET in Europe. Monitoring Erasmus +* (tesis doctoral). Facultad de Formación del Profesorado y de Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Department for Education and Skills DfES (2015). *Developing the global dimension in the school curriculum*. Londres: DfES.
- Díaz, F., & Moratalla, S. (2008). La Segunda Enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera. *Ensayos*, (28), 255-282.
- Diener, E., & Crandall, R. (1978). *Ethics in Social and Behavioral Research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Donaldson, F. L. (1984). *The British Council: The first fifty years*. Londres: J. Cape.
- Drake, S., Sauvage, M., Reid, J., Bernard, M., & Beres, J. (2015). *An exploration of the policy and practice of transdisciplinarity in the International Baccalaureate Primary Years Programme*. La Haya: IBO.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- ECOLINT (2017). *Ecole Internationale de Genève: History* [en línea]. <https://www.ecolint.ch/overview/our-history>
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón*, 67(1), 71-84.

- Egido, E., & Gavari, E. (2009). Claves históricas de la acción educativa de España en el exterior: el «poder blando» de las relaciones internacionales. *Educación XXI*, (12), 29-42.
- Eidoo, S., Ingram, L., MacDonald, A., Nabavi, M., Pashby, K., & Stille, S. (2011). Through the Kaleidoscope: Intersections between Theoretical Perspectives and Classroom Implications in Critical Global Citizenship Education. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 59-85.
- Engel, L., Rutkowski, D., & Thompson, G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 117-131.
- Escuelas Europeas (2019). *Informaciones Generales* [en línea]. <https://www.escuelaeuropea.org/escuela-europea-de-alicante/escuelas-europeas>
- Esteban, R. M.^a, & Vilma, S. (coords.) (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, F., Adell, J., & Gisbert, M. (2013). *El laberinto de las competencias clave y sus aplicaciones en la educación del siglo XXI*. II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE) celebrado en Tarragona, 4 y 5 de julio de 2013.
- eTwinning (2019). *Introduction* [en línea]. <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>
- Eurydice (2017). *Sobre nosotros* [en línea]. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/About_us
- Eurydice (2019). *National Educational Systems: España* [en línea]. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-andor-regional-level-79_es
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M., & Ward, F. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. París: UNESCO [en línea]. http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf
- Ferrière, A. (24 de enero de 1925). *Carta en referencia a la Maturité Internationale* (carta personal). Archivos del Colegio Internacional de Ginebra, Suiza.
- Fondation Alliance Française (2017). *Historique* [en línea]. <http://www.fondation-alliancefr.org/?cat=538>

- Fox, E. (1985). International Schools and the IB. *Harvard Educational Review*, 55(1), 53-68.
- Franckort-Nachmias, C., & Nachmias, D. (1992). *Research Methods in the Social Sciences*. Londres: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Fulbright (2017). *El Programa Fulbright* [en línea]. <https://fulbright.es/informacion-sobre-fulbright>
- Fuller, B. (1991). *Growing-up modern: The western state builds third-world schools*. Nueva York, NY: Routledge.
- García Garrido, J. L. (1996). *Diccionario Europeo de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2007). *Five Minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business School.
- Garrido, R. (2016). *La competencia matemática en los países de mejor rendimiento en PISA. Estudio comparado y prospectivas para España* (tesis doctoral). Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Gimeno, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y la cultura globalizadas. *Revista de Educación*, (núm. extraordinario), 121-142.
- Global Cities (2017). *A framework for Evaluating Student Outcomes in Global Digital Education* (libro blanco). Nueva York, NY: Global Cities.
- Guasconi, C. (2002). *The European trade unions and cedefop: an analysis of labour's approach to vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*. Florencia: Cedefop.
- Hanvey, R. (1975). *An Attainable Global Perspective*. Nueva York, NY: Center for War/Peace Studies.
- Harkins, M. J., & Nobes, C. (2008). A multifaceted approach to cross-border programmes: expanding educational boundaries. *Converge*, 41(2-3), 143-154.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2001). *The OECD, globalization and education policy*. Ámsterdam: Pergamon.

- Hill, I. (2010). The International Baccalaureate: pioneering in education. *The International Schools Journal Compendium*, (4), 1-152.
- Hill, J., & Kerber, A. (1967). *Models, Methods, and Analytical Procedures in Educational Research*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher* (2.ª ed.). Londres: Routledge.
- Hockett, H. (1955). *The Critical Method in Historical Research and Writing*. Londres: Macmillan.
- Holman, A., Pascal, E. A., Bostan, C., Hoşbota, A. M., & Constantin, T. (2016). *Developing academic persistence in the International Baccalaureate Diploma Programme: Educational strategies and associated personality traits*. Bethesda, MD: IBO.
- Hofstetter, R. (2015). Building an «international code for public education»: Begin the scenes at the International Bureau of Education (1925-1946). *Prospects*, 45(1), 31-48.
- IAU (2017). *About, mission and vision* [en línea]. <https://www.iau-aiu.net/>
- IB (1968). *International Baccalaureate Organization. Semi Annual Bulletin, 1*. Ginebra: archivos de IB.
- IB (1970). *International Baccalaureate Organization. Semi Annual Bulletin, 5*. Ginebra: archivos de IB.
- IB (1975). *International Baccalaureate Organization. Annual Bulletin, 11*. Ginebra: archivos de IB.
- IB (2007). *Making the PYP happen. A curriculum framework for international primary education*. Cardiff: IBO.
- IB (22 de mayo de 2013). *Japanese students obtain greater opportunities to pursue an IB education* (comunicado de prensa). Ginebra: IBO.
- IB (2014a). *El Programa de la Escuela Primaria del IB*. Cardiff: IBO.
- IB (2014b). *MYP. From principles into practices*. Cardiff: IBO.
- IB (2015a). *¿Qué es la educación del IB?* Cardiff: IBO.
- IB (2015b). *Diploma Programme: Form principles into practice*. Cardiff: IBO.
- IB (2015c). *Career-related programme: From principles into practice*. Cardiff: IBO.

- IB (2016a). *Estructura Organizativa del IB*. Ginebra: IBO.
- IB (2016b). *Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas*. Cardiff: IBO.
- IB (2017). *What's an IB Education*. Cardiff: IBO.
- IB (2018a). *International Baccalaureate Organization* (datos internos de operaciones). Ginebra: IBO.
- IB (2018b). *Principios y prácticas de evaluación del IB: evaluaciones de calidad en la era digital*. Cardiff: IBO.
- IBM (2018). *Prueba Kolmogorov-Smirnov de una muestra*. IBM Knowledge Center [en línea]. https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/es/SSLVMB_sub/statistics_maihlp_ddita/spss/base/idh_ntk1.html
- Instituto Cervantes (2017). *La Institución* [en línea]. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm
- ISC (2017). *The International Schools Global Report 2016-2017*. Reino Unido: ISC Research Limited.
- ISC (2018). *Research 2018 Global Report*. Reino Unido: ISC Research Limited [en línea]. <https://www.iscresearch.com>
- ISC (2019). *Global Opportunities Report*. Reino Unido: ISC Research Limited.
- Jakobi, A. P., & Martens, K. (2010). Introduction: The OECD as an actor in international politics. En K. Martens y A. P. Jakobi (eds.), *Mechanisms of OECD governance: International incentives for national policy making?* (pp. 1-25). Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, E. (2002). *Contextual Teaching and Learning. What it is and Why it's here to stay*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jones, E., & Brown, S. (eds.) (2007). *Internationalizing higher education*. Londres y Nueva York, NY: Routledge.
- Jones, P. (1998). Globalization and internationalism: democratic prospects for world education. *Comparative Education*, 34(2), 143-155.

- Kamens, D. H. (2013). Globalization and the emergence of an audit culture: PISA and the search for «best practices» and magic bullets. En H. D. Meyer & A. Benavot (eds.), *PISA power and policy: The emergence of global educational governance* (pp. 117-139). Oxford: Symposium Books.
- Kerlinger, F. (1970). *Foundation of Behavioral Research*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart y Winston.
- Klees, S. J., & Qaargha, O. (2014). Equity in Education: The case of UNICEF and the need for participative debate. *Prospects*, 44(3), 321-333.
- Knight, M., & Leach, R. (1964). International Secondary Schools. En G. Bereday & J. Lauwerys (eds.), *Education and International Life* (pp. 443-457). Londres: Evan Brothers.
- Leach, R. J. (1969). *International Schools and their role in the field of international education*. Oxford: Pergamon.
- Lester, J., & Lochmiller, C. (2015). *A mix-methods case study of International Baccalaureate Primary Years Programme in four Colombian Schools*. Bethesda, MD: IBO.
- Levin, J. (2002). *Globalizing the community college: Strategies for change in the twenty-first century*. Nueva York, NY: Palgrave.
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489-502.
- Llewellyn, D. (2013). *Inquire within: Implementing inquiry and argument-based science standards in grades 3–8* (3.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lo Bianco, J., & Slaughter, Y. (2009). *Second languages and Australian schooling*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- López-Barajas, E. (2009). *El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI*. Madrid: Narcea/UNED.
- Mack, L., Halic, O., & Burd, M. (2017). *Graduados del Programa de Orientación Profesional en la educación superior*. Bethesda, MD: IBO.
- Makimoto, T., & Manners, D. (1997). *Digital Nomad*. Chichester: Wiley.

- Malinowski, H., & Zorn, V. (1973). *The United Nations International School: Its history and developments*. Nueva York, NY: UNIS.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE* (tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Facultad de Educación y Formación del Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid.
- Manso, J., & Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón*, 67(1), 85-99.
- Martínez, P., & Echevarría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Matarranz, M. (2017). *Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un Espacio Europeo de Educación* (tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Educación y Formación del Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid.
- Maurette, M. (1948). *Techniques d'éducation pour la paix: existent-ils? (réponse à une enquête de l'UNESCO)* [Monografía]. Ecole Internationale de Genève.
- McClelland, D. E. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McKenzie, M. (1998). Going, going, gone... Global! En M. C. Hayden & J. J. Thompson (eds.), *International Education: Principles and practices* (pp. 242-252). Londres: Kogan Page.
- MEC (1969). *Libro Blanco. La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC [en línea].
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73633/00820073009266.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MECD (2004). *El Sistema Educativo Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MEFP (2019). *¿Qué es el Programa Bachibac?* Ministerio de Educación y Formación Profesional [en línea].
<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/bachibac/presentacion.html>

- Menéndez, M. (2015). International Baccalaureate: a supranational curriculum for global citizens. *Bordon*, 67(1), 179-192.
- Menéndez, M. (2016a). *The IB Primary Years Programme (PYP) in Spain as a complementary curriculum framework to national primary education. An exploratory study on IB private schools*. Final Dissertation of Master Research in Education and Social Research, Institute of Education, University of London.
- Menéndez, M. (2016b). Building and Training a Community of Global Teachers: The Case of the International Baccalaureate. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 121-136.
- Mercosur (2017). *¿Qué es el sector educativo de Mercosur?* [en línea]. <http://sicmercosul.mec.gov.br/es-ES/institucional/o-que-e.html>
- Miladinovic, M. (9 de marzo de 2017). *New test to assess global competence of teenagers worldwide*. Entrevista a Andreas Schleicher, director de la Dirección de Educación y Habilidades de la OCDE [en línea]. <https://afs.org/2017/03/09/new-test-to-assess-global-competence-of-teenagers-worldwide/>
- Mitra, S. (2011). Discurso en la Conferencia para directores de Colegios del Mundo del IB de 2011. Singapur, 13-16 de octubre de 2011.
- Monarca, H., & Rappaport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, (núm. extraordinario 256), 54-78.
- Mowat, J. (1968). Towards an international university entrance examination. *Aberdeen University Review*, 42(140), 280-287.
- Munro, J. (2007). Fostering internationally referenced vocational knowledge: a challenge for intercultural curricula. *Journal of Research in International Education*, 6(1), 67-93.
- Myers, J. (2010). Exploring adolescents: Thinking about Globalization in an international education program. *Journal of Research in International Education*, 9(2), 153-167.
- Navarro, J. (1982). *Carta a la Comunidad Educativa: Establecimiento por primera vez en España del Bachillerato Internacional en el Centro Piloto «Ramiro de Maeztu»* [en línea]. <http://1.bp.blogspot.com/-cWIG-PyGVYI/VJBcHo0zaLI/AAAAAAAAAi94/ZS6fAD8JsDM/s1600/nav0213.jpg>
- OAPEE (2014). *Erasmus +*. Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos.

- Oats, W. (1952). *The International School of Geneva: an experiment in international and multicultural education*. Informe para Bed. Universidad de Melbourne, Australia.
- OCDE (2016). *Global competence for an inclusive world*. París: OCDE.
- OCDE (2017). *Sobre la OCDE* [en línea]. <http://www.oecd.org/about/>
- OCDE (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible* [en línea]. [https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)
- OEA (2017). *Acerca de la OEA* [en línea]. http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp
- OEI (2017). *¿Qué es la OEI?* [en línea]. <http://www.oei.es/acercade/que-es-la-oei>
- OIE (2017a). *Historia de la Oficina Internacional de Educación* [en línea]. <http://www.ibe.unesco.org/es/quienes-somos/historia>
- OIE (2017b). *Quiénes somos* [en línea]. <http://www.ibe.unesco.org/es/quienes-somos/quienes-somos>
- OIT (2017). *Acerca de la OIT* [en línea]. <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang-es/index.htm>
- Olson, C. (2005). Comprehensive internationalization: From principles to practice. *The Journal of Public Affairs*, (8), 51-74.
- ONU (2017a). *Historia de la Organización de las Naciones Unidas* [en línea]. <http://www.un.org/en/sections/history/history-united-nations/>
- ONU (2017b). *Declaración Universal de Derechos Humanos* [en línea]. [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/217\(III\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/217(III))
- ONU (2017c). *Objetivo 2 de la Declaración del Milenio* [en línea]. http://www.who.int/topics/millennium_development_goals/about/es/
- ONU (2017d). *Objetivo 2 de la Declaración del Milenio. Reporte de cumplimiento* [en línea]. <http://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml>

- Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63(1), 47-61.
- O'Sullivan, M., & Pashby, K. (eds.) (2008). *Citizenship Education in the Era of Globalization: Canadian Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishing.
- Oxfam (2019). *What is Global Citizenship?* [en línea]. <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship>
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente; el caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230.
- Payá, A. (2009). Organismos internacionales y políticas educativas. En M. J. Martínez (coord.), *Educación Internacional* (pp. 341-374). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Pearce, R. (1994). Globalization: Learning from international schools. *Mobility*, (noviembre), 27-29.
- Perrenaud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Peterson, A. (1968). Dainton and the International Baccalaureate. *Universities Quarterly*, (22), 274-280.
- Peterson, A. (1972). *The International Baccalaureate: an experiment in international education*. Londres: Harrap.
- Peterson, A. (1987). *Schools across frontiers: The story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*. La Salle, IL: Open Court.
- PIACC (2017). *Sobre las pruebas PLACC* [en línea]. <http://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias/evaluaciondecompetenciasdeadultospiaac.htm>
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piñana, E. (2019). *La implementación de las Competencias Clave en Educación Primaria. Un estudio de caso múltiple* (tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- PISA (2017). *¿Qué es PISA?* [en línea]. <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

- PNUD (2017). *Acerca del PNUD* [en línea].
http://www.undp.org/content/undp/es/home/operations/about_us.html
- Pozo, M. (2014). *La persona competente*. Seminario Internacional sobre Pedagogía y Espiritualidad Ignacianas, SIPEI [en línea]. <http://www.pedagogiaignaciana.com>
- Price, J. (2003). *Get Global!: A skill-based approach to active global citizenship*. Londres: Action Aid.
- Puelles, M. (2008). *Política y Educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.
- Raffe, D., Bundell, I., & Bibby, J. (1989). Ethics and Tactics: issues arising from an educational survey. En R. G. Burgess (ed.), *The Ethics of Educational Research* (pp. 13-30). Lewes: Falmer Press.
- Reimers, F. (2012). *The Three A's of Global Education*. Londres: OXFAM.
- Reimers, F. (2013). *Assessing Global Education: An Opportunity for the OECD*. París: OCDE.
- Reimers, F., Chopra, V., Chung, C., Higdon, J., & O'Donnell, E. (2016). *Empowering Global Citizens. A World Course*. North Charleston, SC: CreatSpace Independent Publishing Platform.
- Renaud, G. (1991). The international schools' association, historical and philosophical background. En P. L. Jonietz y D. Harris (eds.), *World Yearbook of Education: International Schools and International Education* (pp. 276-290). Londres: Kogan Page Limited.
- Rinne, R., Kallo, J., & Hokka, S. (2004). Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal*, 3(2), 454-485.
- Roberts, B. (2009). *Educating for Global Citizenship: A practical guide for schools*. Cardiff: IBO.
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, (6), 139-153.
- Rodríguez, R., & Alcántara, A. (2000). La reforma de la educación superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 177-207.
- Rychen, D., Salganik, L., & McLaughlin, M. (eds.) (2001). *Defining and selecting key competences*. Traducción al español: *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (1.^a ed., 2004). Méjico: Fondo de Cultura Económica.

- Rychen D., & Salganik, L. (eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Traducción al español: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (1.ª ed., 2006). Archidona: Aljibe.
- Sánchez Albornoz, N. (1985). *La modernización de la Economía en España, 1830-1930*. Madrid: Alianza.
- Schleicher, A. (2016). *The case for 21st-century learning*. París: OCDE [en línea]. <http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>
- Schuster, K., & Meany, J. (2005). *Speak Out! Debate and Public Speaking in the Middle Grades*. Nueva York, NY: International Debate Education Association.
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship. Teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58(1), 41-50.
- SEAMEO (2017). *¿Qué es SEAMEO?* [en línea]. http://www.seameo.org/SEAMEOWeb2/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=518
- SEK (1979). *Primer Folleto sobre el IB*. Madrid: Institución Educativa SEK.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global policy field. *Comparative Education*, 49(4), 464-485.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OCDE and the Expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.
- Shahjahan, R. (2013). Coloniality and a global testing regime in higher education: Unpacking the OECD's AHELO initiative. *Journal of Education Policy*, 28(5), 676-694.
- Silova, I., & Hobson, D. (2014). The pedagogy and politics of global citizenship in international schools. En D. P. Hobson & I. Silova (eds.), *Globalizing Minds Rethoric and Realities in International Schools* (pp. 3-14). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). *Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research and practice*. Informe técnico para el Proyecto de Evaluación para el Programa de Lenguas Extranjeras. Honolulu, HI.
- Stanworth, D. (1998). *An International Education at Yokobama International School: from theory to practice*. Trabajo Fin de Máster de Educación, Universidad de Bath, Reino Unido.

- Steinmuller, W. E. (2002). Las economías basadas en el conocimiento y en las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Internacional de las Ciencias Sociales*, (171), 193-209.
- Strike, K. (1990). The ethics of educational evaluation. En J. Millman & L. Darling-Hammond (eds.), *A New Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 356-373). Newbury Park, CA: Corwin.
- Terwilliger, R. I. (1972). International Schools – cultural crossroads. *The Educational Forum*, XXXVI(3), 359-363.
- Thornton, S. (2005). Incorporating internationalism into the social studies curriculum. En N. Noddings (ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 81-92). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63(1), 63-75.
- Tröhler, D. (2010). Harmonizing the educational globe: World polity, cultural features, and the challenges to educational research. *Studies in Philosophy and Education*, 29(1), 7-29.
- Trotta, M., Tuomi, L., Jacott, L., & Lundgreen, U. (2008). *Education for World Citizenship: Preparing students to be agents of social change*. Londres: London Metropolitan University: CiCe Guidelines.
- Tuñón de Lara, M. (1977). *La España del siglo XIX*. Barcelona: Laia.
- UE (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)* [en línea]. http://infoppe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018_2006.pdf
- UE (2015). *Erasmus: Facts, Figures and Trends 2013-2014*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la UE [en línea]. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf
- UE (2017). *Educación, formación y juventud* [en línea]. https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_es
- UE (2018a). *Propuesta de recomendación de la Comisión Europea al Consejo sobre competencias clave y aprendizaje a lo largo de la vida 2018/0008 (NLE)* [en línea].

<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>

- UE (2018b). *Recomendación del Consejo de la Unión Europea relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, adoptada por el Consejo en su sesión núm. 3577 celebrada el 22 de mayo de 2018* [en línea]. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/es/pdf>
- UE (2018c). *Foreign Language Learning Statistics* [en línea]. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics#Context
- UE (2018d). *Resolución del Consejo relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo de 21 de noviembre de 2008 (2008/C320/01)* [en línea]. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2008.320.01.0001.01.SPA&toc=OJ:C:2008:320:FULL
- UNDP (2018). *Sustainable Development Goals*. UN Development Program [en línea]. http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/brochure/SDGs_Booklet_Web_En.pdf
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors*. París: UNESCO [en línea]. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: preparing learner for the challenges of the Twenty-first century*. París: UNESCO [en línea]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>
- UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017a). *Datos Estadísticos de la Ratio de Escolarización Neta según la clasificación de regiones del Instituto de Estadística de la UNESCO UIS* [en línea]. <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=142#>
- UNESCO (2017b). *Sobre la UNESCO* [en línea]. <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

- UNESCO (2018). *Definición de estudiante de movilidad internacional* [en línea]. <http://uis.unesco.org/node/334686>
- UNICEF (2010). *Estado Mundial de la Infancia, 2010. Educación*. Ginebra: UNICEF.
- UNICEF (2017). *Acerca de UNICEF* [en línea]. <https://www.unicef.org/es/acerca-UNICEF>
- Union of International Associations (2019). *The Yearbook of International Organizations* [en línea]. <https://uia.org/yearbook>
- Universia (2018). *Iniciativas y programas de la Unión Europea para facilitar la movilidad* [en línea]. <http://www.universia.es/iniciativas-programas-union-europea-fomentar-movilidad/verano-extranjero/at/1133309>
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valle, J. M. (2012). La Política Educativa Supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 109-144.
- Valle, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Education*, (1), 7-30.
- Valle, J. M. (16 de abril de 2018). *Competencias Clave 2.0: Nace la nueva recomendación sobre competencias clave de la UE*. Blog sobre Política Educativa de Organismos Internacionales [en línea]. <http://jm-valle.blogspot.es>
- Valle, J. M., & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, (núm. extraordinario), 12-33.
- Valle, J. M., Menéndez, M., Manso, J., Garrido, R., & Thoilliez, B. (2017). *Implementation and outcomes of the International Baccalaureate Middle Years Programme (MYP) in Spanish schools*. Bethesda, MD: IBO.
- Valle, J. M., Menéndez, M., Thoilliez, B., Garrido, R., Rappaport, S., & Manso, J. (2017). *Implementation and impact of the International Baccalaureate Diploma Programme (DP) in Spanish State Schools*. Bethesda, MD: IBO.
- Van Mol, C., & Ekamper, P. (2016). Destinations cities of European Exchange Students. *Geographic Tidsskrift-Danish Journal of Geography*, 116(1), 85-91.

- Vilar, J. B. (2003). España de la emigración a la inmigración: incidencia en su proyección internacional. En J. C. Pereira (coord.), *La política exterior de España (1800-2003)* (pp. 217-236). Barcelona: Ariel.
- Walker, G. (2000a). *Globalisation and education*. Ginebra: Light of Geneva News Publishing.
- Walker, G. (2000b). Connecting the national to the global. En M. C. Hayden & J. J. Thompson (eds.), *International Schools and international education* (pp. 193-204). Londres: Kogan Page.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiley, B. (2014). Leading for Global Competence: A Schoolwide Approach. En H. H. Jacobs (ed.), *Leading the New Literacies* (pp. 123-160). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Williams, B., & Woods, M. (1997). *Building on Urban Learners Experiences*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Williams, J. (2015). A Brief History of International Education Policy: From Bretton Woods to the Paris Declaration. En C. A. Brown (ed.), *Globalization, International Education Policy, Formation. Policy Implications of Research in Education 5* (pp. 9-24). Londres y Nueva York, NY: Springer.
- Wylie, M. (2008). Internationalizing Curriculum: Framing, theory and practice in international schools. *Journal of Research in International Education*, 7(1), 5-19.
- Yamamoto, B. A., Saito, T., Shibuya, M., Ishikura, Y., Gyenes, A., Kim, V., Mawer, K., & Kitano, C. (2016). *Implementation and impact of the dual language International Baccalaureate Diploma Programme (DP) in Japanese secondary schools*. Bethesda, MD: IBO.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS, RECOMENDACIONES Y CONVENIOS DEL ESTADO ESPAÑOL

Constitución Española (1812).

http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1812.pdf

Constitución Española (1931).

http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf

Constitución Española. (1978). *BOE*, 29 de diciembre de 1978.
<https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>

Convenio bilateral UNED-IB de establecimiento de equivalencias entre el programa de Diploma del Bachillerato Internacional y el Bachillerato español para establecer la nota final de acceso a la universidad de 18 de noviembre de 2016.

Comisión de las Comunidades Europeas (2008). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un Compromiso compartido. COM(2008) 566 final de 18 de septiembre de 2008. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=ES>

Decreto 21 de octubre de 1868. *Gaceta de Madrid*, 22 de octubre de 1968, 15-17.
<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1868/296/A00015-00017.pdf>

Ley de Instrucción Pública (1857). *Gaceta de Madrid*, 10 de diciembre de 1857, 1-3.
<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>

Ley de Reforma de la Enseñanza Media (1938). *BOE*, 23 de septiembre de 1938, 1385-1395.
<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1938/085/A01385-01395.pdf>

Ley de 17 julio de 1945 sobre Educación Primaria. *BOE*, 18 de julio de 1945, 385-416.
<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>

Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. *BOE*, 27 de febrero de 1953, 1119-1130. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1953/058/A01119-01130.pdf>

Ley 14/ 1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 4 de agosto de 1970. *BOE*, 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación (LODE). *BOE*, 4 de julio de 1985, 21015-21022. <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). *BOE*, 4 de mayo de 2006.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 10 de diciembre de 2013. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.

Orden de 2 de abril de 1971, por la que se establece la equivalencia del denominado Bachillerato Internacional con el curso preuniversitario y sus pruebas de madurez. *BOE*, 21 de abril de 1971. <https://www.boe.es/boe/dias/1971/04/21/pdfs/A06483-06484.pdf>

Orden de 22 de noviembre de 1979, sobre equivalencia del Bachillerato Internacional con el Curso de Orientación Universitaria. *BOE*, 19 de diciembre de 1979. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1979-29871

Orden de 30 de marzo de 1988, por la que se establecen determinados criterios en materia de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de niveles no universitarios, y se fija el régimen de equivalencias con los sistemas educativos de distintos países. *BOE*, 5 de abril de 1988. [https://www.boe.es/eli/es/o/1988/03/30/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1988/03/30/(1))

Orden de 8 de julio de 1988 por la que se regulan las pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios de alumnos con estudios extranjeros convalidables. *BOE*, 12 de julio de 1988. <https://www.boe.es/boe/dias/1988/07/12/pdfs/A21534-21535.pdf>

Orden de 30 de abril de 1996, por la que se adecuan a la nueva ordenación educativa determinados criterios en materia de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de niveles no universitarios y se fija el régimen de equivalencias correspondientes a los españoles. *BOE*, 8 de mayo de 1996. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-10210>

Orden EDU/1161/2010, de 4 de mayo, por la que se establece el procedimiento para el acceso a la Universidad española por parte de los estudiantes procedentes de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006. *BOE*, 7 de mayo de 2010. <https://www.boe.es/boe/dias/2010/05/07/pdfs/BOE-A-2010-7253.pdf>

Real Decreto 481/1981, de 2 de marzo sobre reconocimiento y convalidación por los correspondientes españoles de estudios académicos de Educación General Básica, B.U.P. y C.O.U. realizados en el extranjero por emigrantes españoles. *BOE*, 18 de

marzo de 1978. <https://www.boe.es/boe/dias/1978/03/18/pdfs/A06510-06511.pdf>

Real Decreto 104/1988, de 29 de enero sobre homologación y convalidación de títulos extranjeros en educación no universitaria. *BOE*, 17 de febrero de 1988. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1988/01/29/104/dof/spa/pdf>

Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, sobre régimen de Centros docentes extranjeros en España. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1993/BOE-A-1993-16128-consolidado.pdf>

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *BOE*, 4 de enero de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-consolidado.pdf>

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *BOE*, 30 de julio de 2011. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-13118-consolidado.pdf>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*, 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Unión Europea, Resolución del Consejo 2008/c 320/01. Relativa a una estrategia europea en favor del bilingüismo. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 16 de diciembre de 2018. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:0003:ES:PDF>

Resolución de 7 de junio de 1989, de la Dirección General de Enseñanza Superior, por la que se desarrolla la Orden de 8 de julio de 1988 por la que se regulan las pruebas de aptitud para acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios de alumnos con estudios extranjeros convalidables. *BOE*, 20 de junio de 1989. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1989-13988>

Resolución de 29 de abril de 2010, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se establecen las instrucciones para el cálculo de la nota media que debe figurar en las credenciales de convalidación y homologación de

estudios y títulos extranjeros con el bachiller español. *BOE*, 8 de mayo de 2010. <https://www.boe.es/boe/dias/2010/05/08/pdfs/BOE-A-2010-7331.pdf>

Resolución de 23 de marzo de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se establecen las instrucciones para el cálculo de la calificación final que debe figurar en las credenciales de convalidación por 1.º de Bachillerato y de homologación de títulos extranjeros al título de Graduado a Graduada en Educación Secundaria Obligatoria y al Bachiller español. *BOE*, 2 de abril de 2018. [https://www.boe.es/eli/es/res/2018/03/23/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2018/03/23/(2))

Anexo 1



Anexo 2



**Hoja de información al centro para la participación en el estudio:
*ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL AL FINALIZAR LOS
ESTUDIOS DE BACHILLERATO – UN ESTUDIO COMPARTIVO ENTRE
SISTEMAS EDUCATIVOS***

Estimado Direct@r,

Nos dirigimos a usted para informarle sobre una investigación que se desarrolla en el marco de los Estudios de Doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid para solicitar la posible participación del centro que dirige. Se trata de la tesis doctoral de Dña. María Paz Menéndez, dirigida por el profesor doctor, D. Javier M. Valle. El título de la investigación es *Adquisición de la competencia global al finalizar los estudios de Bachillerato – un estudio comparativo entre sistemas educativos*.

El propósito de esta investigación es **conocer la percepción de los alumnos sobre la adquisición de la Competencia Global al finalizar su etapa de bachillerato**. El estudio, dirigido a alumnos que actualmente cursan 2º de bachillerato, pretende conocer la opinión que los estudiantes tienen sobre su sistema educativo. En concreto sobre cómo este les ha ayudado en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que les permita desenvolverse con éxito en cualquier lugar del mundo. También pretende captar la percepción de los profesores sobre cómo se enseña la competencia global en su centro.

Estaríamos muy agradecidos por la participación de su centro en esta investigación. El proyecto pretende llegar a centros públicos y privados en todo el territorio nacional. En ningún momento se identificará a los centros. Los resultados serán recogidos y analizados de forma englobada por comunidad autónoma.

La recogida de datos se realizará a través de un cuestionario a alumnos y una entrevista estructurada a profesores. Le informamos de que los cuestionarios/entrevistas son anónimos, de tal manera que nadie podrá saber de qué alumno/profesor en concreto provienen cada una de las respuestas. En ningún momento el cuestionario pregunta el nombre o la edad del alumno, ni tampoco el centro en el que estudia. Asimismo, con la entrevista estructurada a profesores.

Así como el cuestionario está dirigido a todos los alumnos de 2º de bachillerato del centro, la entrevista estructurada estará dirigida a los profesores del centro; pero al ser una obtención de datos cualitativos, estaríamos muy agradecidos si alguno de ellos quisiera participar. Nos pondremos en contacto con usted para saber si algún miembro de su claustro estaría dispuesto a participar.

La información recogida durante la investigación será, por tanto, completamente **confidencial**, y se garantizará el **anonimato** de cada uno de los participantes en todo

Anexo 3



**Hoja de información a profesores para la participación en el estudio:
ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL AL FINALIZAR LOS
ESTUDIOS DE BACHILLERATO – UN ESTUDIO COMPARTIVO ENTRE
SISTEMAS EDUCATIVOS**

Estimado profesor,

Nos dirigimos a ti para informarte sobre una investigación que se desarrolla en el marco de los Estudios de Doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid para solicitar la posible participación del centro que dirige. Se trata de la tesis doctoral de Dña. María Paz Menéndez, dirigida por el profesor doctor, D. Javier M. Valle. El título de la investigación es *Adquisición de la competencia global al finalizar los estudios de Bachillerato – un estudio comparativo entre sistemas educativos*.

El propósito de esta investigación es **conocer la percepción de sus alumnos sobre la adquisición de la Competencia Global al finalizar la etapa de bachillerato - un estudio comparativo entre sistemas educativos**. El estudio, dirigido a alumnos que actualmente cursan 2º de bachillerato, pretende conocer la opinión que los estudiantes tienen sobre su sistema educativo. En concreto sobre cómo este les ha ayudado en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que les permita desenvolverse con éxito en cualquier lugar del mundo. También pretende captar vuestra percepción como profesores sobre cómo se enseña la competencia global en vuestro centro.

Estaríamos muy agradecidos por tu participación en esta investigación. El proyecto pretende llegar a centros públicos y privados en todo el territorio nacional. En ningún momento se identificará a los centros. Los resultados serán recogidos y analizados de forma anonimizada y englobados por comunidad autónoma.

En ningún momento de la entrevista se le pide ningún dato personal sino sus opiniones en relación con la adquisición de la competencia global.

La recogida de datos se realizará a través de una entrevista estructurada que te llegará a través de tu director. En ningún momento se te pregunta tu nombre o tu edad, ni tampoco el centro en el que trabajas.

La información recogida durante la investigación será, por tanto, completamente **confidencial**, y se garantizará el **anonimato** de cada uno de los participantes en todo momento. Toda la información recogida en el estudio pasará a formar parte de un fichero bajo la responsabilidad del director de tesis, Javier M. Valle. Esta base de datos será custodiada en formato digital con las medidas de seguridad y protección adecuadas en la Universidad Autónoma de Madrid. Los resultados serán utilizados fundamentalmente para el fin de realizar la tesis doctoral, pudiendo ser objeto de publicaciones posteriores.

Anexo 4



Grupo de Investigación Políticas Educativas Supranacionales



**Hoja de información a padre/madre/tutor para la participación en el estudio:
*ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL AL FINALIZAR LOS
ESTUDIOS DE BACHILLERATO – UN ESTUDIO COMPARTIVO ENTRE
SISTEMAS EDUCATIVOS***

Estimadas familias,

Nos dirigimos a ustedes para informarles sobre una investigación que se desarrolla en el marco de los Estudios de Doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid para solicitar tu posible participación. Se trata de la tesis doctoral de Dña. María Paz Menéndez, dirigida por el profesor doctor, D. Javier M. Valle. El título de la investigación es *Adquisición de la competencia global al finalizar los estudios de Bachillerato – un estudio comparativo entre sistemas educativos*.

El propósito de esta investigación es **conocer la percepción de los alumnos sobre la adquisición de la Competencia Global al finalizar su etapa de bachillerato**. El estudio, dirigido a alumnos que actualmente cursan 2º de bachillerato, pretende conocer la opinión que los estudiantes tienen sobre su sistema educativo. En concreto sobre cómo este les ha ayudado en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que les permita desenvolverse con éxito en cualquier lugar del mundo. También pretende captar la percepción de los profesores sobre cómo se enseña la competencia global en su centro.

La recogida de datos se realizará a través de su centro escolar y le informamos que en ningún momento solicitamos el nombre de su hijo/a de tal manera que nadie podrá saber de qué alumno concreto provienen cada una de las respuestas, ni tampoco el centro en el que estudia. La información recogida durante la investigación será, por tanto, completamente **confidencial**, y se garantizará el **anonimato** de cada uno de los participantes en todo momento. Toda la información recogida en el estudio pasará a formar parte de un fichero bajo la responsabilidad del director de tesis, Javier M. Valle. Esta base de datos será custodiada en formato digital con las medidas de seguridad y protección adecuadas en la Universidad Autónoma de Madrid. Los resultados serán utilizados fundamentalmente para el fin de realizar la tesis doctoral, pudiendo ser objeto de publicaciones posteriores. Cuando sean utilizados en publicaciones, las cuales tendrán exclusivamente fines de investigación y científicos, en ningún momento podrá aparecer ningún dato personal de su hijo/a, pues en ningún momento le hemos preguntado su nombre ni el centro en el que estudia. El tratamiento, la comunicación y la cesión de datos de carácter personal de todos los participantes se ajustará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y demás normativa aplicable. Una vez concluida la investigación todas las respuestas recibidas serán destruidas.

Anexo 5

5	COMUNIDADES AUTÓNOMAS	
	ASTURIAS	COMUNIDAD VALENCIANA
	GALICIA	MURCIA
	CANTABRIA	ANDALUCÍA
	PAIS VASCO	CASTILLA LA MANCHA
	LA RIOJA	CASTILLA LEÓN
	NAVARRA	MADRID
	ARAGÓN	CANARIAS
	CATALUÑA	BALEARES

SISTEMA EDUCATIVO	
SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (LOMCE)	
BACHILLERATO INTERNACIONAL	



ITEM	CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIA GLOBAL PARA ALUMNOS DE 2º DE BACHILLERATO	RESPUESTAS									
		Público	Privado								
1	Mi centro de bachillerato es										
2	Sexo	Mujer	Hombre								
3	Lugar de nacimiento	España	Otro								
4	¿Has vivido fuera de España?	Sí	No								
Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros		SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10									
6	¿En cuantos idiomas extranjeros lees de forma habitual?	En 1	En 2	Más de 2							
	¿En cuantos idiomas extranjeros puedes hacer las siguientes cosas?										
7	Decirle hola a una persona	En 1	En 2	Más de 2							
8	Preguntar donde están situados los cuartos de baño	En 1	En 2	Más de 2							
9	Pedir una comida en un restaurante	En 1	En 2	Más de 2							
10	Mantener una conversación durante unos minutos	En 1	En 2	Más de 2							
11	Expresar mis emociones	En 1	En 2	Más de 2							
12	Escribir una redacción de más de 2000 palabras	En 1	En 2	Más de 2							
Perspectivas múltiples		SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10									
	¿Cómo te valoras en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor a lo hora de...?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Intento mirar las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión										
14	Intento entender mejor a mis amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas										
15	Antes de criticar a alguien intento imaginarme como me sentiría yo en su lugar										
Enfoques de pedagogía por competencias		SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10									
	¿Cómo te evalúas en una puntuación de 1-10 siendo 10 la mejor valoración para realizar las siguientes actividades...?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas										
17	Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas										
18	Generación de soluciones a problemas específicos										
19	Ser independientes para aprender										
20	Estudiar en contextos que pueden cambiar										
21	Supervisar trabajos de compañeros										
Contexto global		SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10									
	¿Cómo te evalúas para realizar las siguientes actividades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22	Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies										
23	Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global										
24	Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles										
25	Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global										
26	Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente										

Habilidades		SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10									
	¿Cómo evalúas tus siguientes habilidades en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor...?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	Pensamiento crítico y creativo										
28	Empatía (llevarme bien con personas de otras culturas/nacionalidades)										
29	Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión										
30	Habilidades de comunicación										
31	Cooperación y resolución de conflictos										
32	Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas										
33	Actuar siendo reflexivos y teniendo información										
Actitudes		SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10									
	Indica el grado de acuerdo, entre 1 y 10, siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34	Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para mí										
35	Cuando cometo un error hablando en una lengua extranjera me río de ello										
36	Conocer personas de otros países es realmente divertido										
37	Sería estupendo viajar por el mundo										
38	Me resulta importante saber la opinión que tienen personas de otros países sobre mi comportamiento										
39	Intento no hacer las cosas a mi modo si estoy con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo de otras culturas										
Sobre tu bachillerato		SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10									
	Indica el grado de acuerdo, entre 1 y 10, siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40	El bachillerato que he cursado me ha ayudado a tener una mentalidad internacional										
41	Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para estudiar la carrera en una lengua extranjera										
42	Con el bachillerato que he estudiado me siento capacitado para vivir en cualquier lugar del mundo										
43	El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender la conexión entre los países										
44	El bachillerato que he cursado me ha ayudado a valorar la diversidad que hay en el mundo										
45	El bachillerato que he cursado me ha ayudado a entender que compartimos los recursos del planeta										
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN											

Consentimiento informado para la participación en el estudio:
Adquisición de la competencia global al finalizar los estudios de Bachillerato- un estudio comparativo entre sistemas educativos.

Declaración

He leído la hoja de información referida a la **Adquisición de la competencia global al finalizar los estudios de Bachillerato- un estudio comparativo entre sistemas educativos.**
 He tenido la oportunidad de recibir todas las aclaraciones al respecto y estoy satisfecho/a con la información recibida. En este momento ya no tengo ninguna duda sobre los objetivos de la investigación y los procedimientos que se llevarán a cabo durante la misma.
 Entiendo que mediante este documento se me solicita permiso para mi participación de forma totalmente voluntaria en la mencionada investigación.
 He sido informado de la posibilidad de no participar en esta investigación, sin tener que dar explicaciones.
 En consecuencia, me gustaría participar en esta investigación.

Estoy de acuerdo en participar: Sí No En _____, a _____ de _____ de 2017

Anexo 6

ITEM	CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIA GLOBAL		RESPUESTAS																																																					
5	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">COMUNIDADES AUTÓNOMAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ASTURIAS</td> <td colspan="2">COMUNIDAD VALENCIANA</td> </tr> <tr> <td>GALICIA</td> <td colspan="2">MURCIA</td> </tr> <tr> <td>CANTABRIA</td> <td colspan="2">ANDALUCÍA</td> </tr> <tr> <td>PAIS VASCO</td> <td colspan="2">CASTILLA LA MANCHA</td> </tr> <tr> <td>LA RIOJA</td> <td colspan="2">CASTILLA LEÓN</td> </tr> <tr> <td>NAVARRA</td> <td colspan="2">MADRID</td> </tr> <tr> <td>ARAGÓN</td> <td colspan="2">CANARIAS</td> </tr> <tr> <td>CATALUÑA</td> <td colspan="2">BALEARES</td> </tr> <tr> <td>EXTREMADURA</td> <td colspan="2"></td> </tr> </tbody> </table>		COMUNIDADES AUTÓNOMAS			ASTURIAS	COMUNIDAD VALENCIANA		GALICIA	MURCIA		CANTABRIA	ANDALUCÍA		PAIS VASCO	CASTILLA LA MANCHA		LA RIOJA	CASTILLA LEÓN		NAVARRA	MADRID		ARAGÓN	CANARIAS		CATALUÑA	BALEARES		EXTREMADURA			<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">SISTEMA EDUCATIVO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (LOMCE)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>BACHILLERATO INTERNACIONAL</td> <td></td> </tr> <tr> <th colspan="2">ETAPA EDUCATIVA</th> </tr> <tr> <td>PRIMARIA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>SECUNDARIA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>BACHILLERATO</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>										SISTEMA EDUCATIVO		SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (LOMCE)		BACHILLERATO INTERNACIONAL		ETAPA EDUCATIVA		PRIMARIA		SECUNDARIA		BACHILLERATO	
COMUNIDADES AUTÓNOMAS																																																								
ASTURIAS	COMUNIDAD VALENCIANA																																																							
GALICIA	MURCIA																																																							
CANTABRIA	ANDALUCÍA																																																							
PAIS VASCO	CASTILLA LA MANCHA																																																							
LA RIOJA	CASTILLA LEÓN																																																							
NAVARRA	MADRID																																																							
ARAGÓN	CANARIAS																																																							
CATALUÑA	BALEARES																																																							
EXTREMADURA																																																								
SISTEMA EDUCATIVO																																																								
SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (LOMCE)																																																								
BACHILLERATO INTERNACIONAL																																																								
ETAPA EDUCATIVA																																																								
PRIMARIA																																																								
SECUNDARIA																																																								
BACHILLERATO																																																								
1	Mi centro de bachillerato es		Público	Privado																																																				
2	Sexo		Mujer	Hombre																																																				
3	Lugar de nacimiento		España	Otro																																																				
4	¿Has vivido fuera de España?		Si	No																																																				
Conocimiento y entendimiento de idiomas extranjeros			SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10																																																					
6	¿En cuantos idiomas extranjeros lees de forma habitual?		En 1	En 2	Más de 2																																																			
7	Decirte hola a una persona		En 1	En 2	Más de 2																																																			
8	Preguntar donde están situados los cuartos de baño		En 1	En 2	Más de 2																																																			
9	Pedir una comida en un restaurante		En 1	En 2	Más de 2																																																			
10	Mantener una conversación durante unos minutos		En 1	En 2	Más de 2																																																			
11	Expresar mis emociones		En 1	En 2	Más de 2																																																			
12	Escribir una redacción de más de 2000 palabras		En 1	En 2	Más de 2																																																			
Perspectivas múltiples			SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10																																																					
13	¿Cómo valoras en tu docencia las perspectivas múltiples en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo valor a la hora de ...?		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																												
14	Intento que mis alumnos miren a las perspectivas de todos cuando estamos en desacuerdo antes de tomar una decisión																																																							
15	Intento inculcar a mis alumnos que entienden mejor a sus amigos imaginando como serían las cosas desde sus perspectivas																																																							
	Antes de criticar a alguien que intenten imaginarse como se sentirían en su lugar																																																							
Enfoques de pedagogía por competencias			SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10																																																					
16	¿Cómo te evalúas en una puntuación de 1-10, siendo 10 la mejor valoración, al realizar las siguientes actividades con tus alumnos?		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																												
17	Memorización de hechos y datos de distintas asignaturas																																																							
18	Aplicación práctica de contenidos de las asignaturas																																																							
19	Generación de soluciones a problemas específicos																																																							
20	Fomentar la independencia para aprender																																																							
21	Estudiar en contextos que pueden cambiar																																																							
	Hacer que supervisen trabajos de compañeros																																																							
Contexto global			SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10																																																					
22	¿Cómo te evalúas para realizar las siguientes actividades con tus alumnos en una escala de 1-10, siendo 10 el máximo valor...?		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																												
23	Predecir cómo cambios en el medioambiente afectarán la supervivencia de ciertas especies																																																							
24	Explicar cómo la emisión de dióxido de carbono afecta al cambio climático global																																																							
25	Establecer conexiones entre el precio de los textiles y las condiciones laborales en los países productores de textiles																																																							
26	Explicar cómo una crisis económica en un país puede afectar la economía global																																																							
	Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medioambiente																																																							



Habilidades		SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10									
	¿Cómo evalúas tu pedagogía para fomentar las siguientes habilidades en tus alumnos en una escala de 1-10 siendo 10 el máximo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	Pensamiento crítico y creativo										
28	Empatía (llevarme bien con personas de otras culturas/nacionalidades)										
29	Conocimiento de uno mismo y capacidad de reflexión										
30	Habilidades de comunicación										
31	Cooperación y resolución de conflictos										
32	Habilidad para manejar situaciones complejas e inciertas										
33	Actuar siendo reflexivos y teniendo información										
Actitudes		SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10									
	Indica el grado de acuerdo, entre el 1 y 10, siendo 10 el máximo acuerdo con cómo fomentas estas actitudes entre tus alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34	Pasar unos meses en otro país sería una experiencia positiva para ellos										
35	Cuando cometan un error hablando en una lengua extranjera se ríen de ello										
36	Conocer personas de otros países es realmente interesante										
37	Sería estupendo que viajaran por todo el mundo										
38	Les resulta importante saber la opinión que tiene personas de otros países sobre su comportamiento										
39	Intentar no hacer las cosas a su modo si están con otras personas que lo hacen de otra manera, por ejemplo de otras culturas										
Sobre el programa educativo que has impartido		SEÑALA CON UNA X EL VALOR QUE CONSIDERES DE 1 A 10									
	Indica el grado de acuerdo, entre 1 y 10, siendo 10 el máximo acuerdo con las siguientes afirmaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40	Les ayuda a tener una mentalidad internacional										
41	Les capacita para estudiar la carrera en una lengua extranjera										
42	Les capacita para vivir en cualquier lugar del mundo										
43	Les ayuda a entender la conexión entre los países										
44	Les ayuda a valorar la diversidad que hay en el mundo										
45	Les ayuda a entender que compartimos los recursos del planeta										
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN											

Consentimiento informado para la participación en el estudio:

Adquisición de la competencia global al finalizar los estudios de Bachillerato- un estudio comparativo entre sistemas educativos.

Declaración

He leído la hoja de información referida a la **Adquisición de la competencia global al finalizar los estudios de Bachillerato- un estudio comparativo entre sistemas educativos.**

He tenido la oportunidad de recibir todas las aclaraciones al respecto y estoy satisfecho/a con la información recibida. En este momento ya no tengo ninguna duda sobre los objetivos de la investigación y los procedimientos que se llevarán a cabo durante la misma.

Entiendo que mediante este documento se me solicita permiso para mi participación de forma totalmente voluntaria en la mencionada investigación.

He sido informado de la posibilidad de no participar en esta investigación, sin tener que dar explicaciones.

En consecuencia, me gustaría participar en esta investigación.

Estoy de acuerdo en participar: Sí No En _____, a _____ de _____ de 2017



INVESTIGACIÓN APROBADA POR EL
COMITÉ DE ÉTICA DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
MADRID. REGISTRO: 78-1437

¿Qué significa para ti la competencia global?

¿Has recibido formación para incorporar la competencia global en tu docencia? En caso afirmativo, ¿qué formación has recibido?

¿Qué métodos de enseñanza y evaluación aplicas para ayudar a tus alumnos a adquirir la competencia global?

¿Crees que el programa que impartes fomenta la adquisición de la competencia global?. En caso afirmativo, ¿cómo lo fomenta?