

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO



**BUENAS PRÁCTICAS EN EL  
DESARROLLO DE LA  
COMPETENCIA GLOBAL  
EN LOS PROGRAMAS DEL  
BACHILLERATO  
INTERNACIONAL**

**Tesis doctoral**

**Autora**

Eva García Beltrán

**Directoras**

Ángeles Bueno Villaverde

Eva Teba Fernández

**Madrid, 2022**



# Indice

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>IX</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>XI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>XIII</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1. COMPETENCIA GLOBAL.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1. EDUCAR EN COMPETENCIAS.....</b>	<b>24</b>
<i>1.1.1. El aprendizaje por competencias en la escuela .....</i>	<i>27</i>
<b>1.2. COMPETENCIAS EDUCATIVAS PARA EL PRESENTE Y EL FUTURO .....</b>	<b>35</b>
<i>1.2.1. Directrices educativas de la UNESCO.....</i>	<i>38</i>
<i>1.2.2. Las competencias necesarias según la OCDE: el informe DeSeCo. ....</i>	<i>40</i>
<i>1.2.3. Las competencias para la vida de la OMS .....</i>	<i>46</i>
<i>1.2.4. El marco STEP del Banco Mundial.....</i>	<i>47</i>
<i>1.2.5. 21 habilidades Veintiuno. ....</i>	<i>49</i>
<i>1.2.6. El marco europeo de competencias clave.....</i>	<i>50</i>
<i>1.2.7. Las 7 habilidades para la supervivencia de Tony Wagner .....</i>	<i>54</i>
<i>1.2.8. Estándares ISTE para estudiantes.....</i>	<i>56</i>
<i>1.2.9. El marco de competencias P21 .....</i>	<i>58</i>
<b>1.3. COMPETENCIA GLOBAL .....</b>	<b>61</b>
<i>1.3.1. ANTECEDENTES HACIA UN PENSAMIENTO GLOBAL.....</i>	<i>61</i>
<i>1.3.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL COSMOPOLITISMO EN LA EDUCACIÓN .....</i>	<i>70</i>
<i>1.3.3. LOS ORÍGENES DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA GLOBAL .....</i>	<i>73</i>
<i>1.3.4. MARCO TEÓRICO DE LA COMPETENCIA GLOBAL .....</i>	<i>75</i>

1.3.4.1. <i>La economía globalizada y las exigencias del mercado de trabajo</i> .....	78
1.3.4.2. <i>Convivencia multicultural cívica y pacífica</i> .....	82
1.3.4.3. <i>Conciencia medioambiental y desarrollo sostenible</i> .....	87
1.3.4.4. <i>La competencia global como perfil de competencias</i> .....	89
1.3.5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL .....	94
1.3.5.1. <i>Las evaluaciones de PISA</i> .....	96
1.3.5.2. <i>Conocimiento ligado a la comprensión</i> .....	98
1.3.5.3. <i>La prueba para la competencia global</i> .....	100
1.3.5.4. <i>Limitaciones de la evaluación de PISA</i> .....	106
<b>CAPÍTULO 2. MODELO INNOGLOBAL® PARA LA EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DE CENTROS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GLOBAL</b> .....	<b>111</b>
<b>2.1. JUSTIFICACIÓN DEL MODELO</b> .....	<b>112</b>
2.1.2. COMPONENTES DEL MODELO CCR .....	117
2.1.2.1. <i>Ejes principales y factores clave</i> .....	117
<b>2.2. CONSTRUCCIÓN DEL MODELO INNOGLOBAL®</b> .....	<b>146</b>
2.2.1. DESCRIPCIÓN DE LAS CONEXIONES ENTRE LOS MARCOS QUE LO ORIGINAN .....	148
<b>CAPÍTULO 3. LA ORGANIZACIÓN INTERNATIONAL BACCALAUREATE</b> .....	<b>175</b>
<b>3.1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>176</b>
<b>3.2. EL NACIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN INTERNATIONAL BACCALAUREATE</b> .....	<b>179</b>
3.2.2. DE LA MENTALIDAD INTERNACIONAL A LA COMPETENCIA GLOBAL.....	183
3.2.3. EL PERFIL DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE IB .....	186
3.2.4. EL CURRÍCULO .....	189
3.2.5. ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE .....	191
3.2.6. CRÍTICAS A LA ORGANIZACIÓN IB.....	194
<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>199</b>

<b>4.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.....</b>	<b>200</b>
<b>4.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA .....</b>	<b>203</b>
4.2.1. ESTUDIO DE CASO .....	206
<b>4.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>211</b>
4.3.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA .....	211
4.3.2. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....	213
4.3.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS .....	216
4.3.3.1. ASPECTOS ÉTICOS DE LA RECOGIDA DE DATOS .....	222
4.3.4. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL ESTUDIO.....	223
4.3.4.1. <i>Validez de constructo</i> .....	223
4.3.4.2. <i>Validez interna</i> .....	223
4.3.4.3. <i>Validez externa</i> .....	224
4.3.4.4. <i>Fiabilidad</i> .....	225
<b>4.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS .....</b>	<b>226</b>
4.4.1. CODIFICACIÓN.....	227
4.4.2. ELABORACIÓN DEL INFORME Y TRANSFERENCIA DE RESULTADOS .....	230
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....</b>	<b>233</b>
<b>5.1. PRIMERA DIMENSIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL.....</b>	<b>234</b>
5.1.1. SUBDIMENSIÓN 1: IDENTIFICAR UN HECHO, GENERAR PREGUNTAS Y EXPLICAR SU SIGNIFICADO.....	234
5.1.2. SUBDIMENSIÓN 2: USAR DISTINTOS TIPOS DE LENGUAJE, FUENTES Y MEDIOS PARA SOPESAR LAS EVIDENCIAS .....	244
5.1.3. SUBDIMENSIÓN 3: ANALIZAR, INTEGRAR Y SINTETIZAR EVIDENCIAS PARA CONSTRUIR ARGUMENTOS COHERENTES ..	248
5.1.4. SUBDIMENSIÓN 4: DESARROLLAR ARGUMENTOS BASADOS EN EVIDENCIA Y EXTRAER CONCLUSIONES DEFENDIBLES .	254
<b>5.2. SEGUNDA DIMENSIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL.....</b>	<b>257</b>
5.2.1. SUBDIMENSIÓN 1: RECONOCER Y EXPRESAR SU PROPIA PERSPECTIVA E IDENTIFICAR LOS FACTORES QUE LA INFLUYEN	
.....	257

5.2.2. SUBDIMENSIÓN 2: EXAMINAR LAS PERSPECTIVAS DE OTROS E IDENTIFICAR LOS FACTORES QUE LAS INFLUYEN .....	263
5.2.3. SUBDIMENSIÓN 3: EXPLICAR EL IMPACTO DE LAS INTERACCIONES CULTURALES .....	268
5.2.4. SUBDIMENSIÓN 4: ENTENDER CÓMO LAS DIFERENCIAS EN EL ACCESO TANTO AL CONOCIMIENTO, A LA TECNOLOGÍA Y A LOS RECURSOS AFECTAN A LA CALIDAD DE VIDA Y A LAS PERSPECTIVAS. ....	273
<b>5.3. TERCERA DIMENSIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL .....</b>	<b>278</b>
5.3.1. SUBDIMENSIÓN 1: RECONOCER Y EXPRESAR CÓMO LOS DISTINTOS PÚBLICOS PERCIBEN LOS SIGNIFICADOS Y CÓMO ELLO AFECTA A LA COMUNICACIÓN .....	278
5.3.2. SUBDIMENSIÓN 2: ESCUCHAR Y COMUNICARSE CON PERSONAS DIVERSAS .....	281
5.3.3. SUBDIMENSIÓN 3: SELECCIONAR Y USAR LOS MEDIOS Y LA TECNOLOGÍA ADECUADA PARA COMUNICARSE CON DISTINTOS PÚBLICOS.....	284
5.3.4. SUBDIMENSIÓN 4: REFLEXIONAR SOBRE CÓMO LA COMUNICACIÓN EFECTIVA AFECTA AL ENTENDIMIENTO Y LA COLABORACIÓN EN UN MUNDO INTERDEPENDIENTE.....	289
<b>5.4. CUARTA DIMENSIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL .....</b>	<b>293</b>
5.4.1. SUBDIMENSIÓN 1: IDENTIFICAR Y CREAR LAS CONDICIONES PARA LA ACCIÓN PERSONAL Y COLABORATIVA PARA MEJORAR LAS CONDICIONES .....	293
5.4.2. SUBDIMENSIÓN 2: SOPESAR OPCIONES Y PLANES DE ACCIÓN BASADOS EN LA EVIDENCIA Y EN SU POTENCIAL PARA EL IMPACTO .....	308
5.4.3. SUBDIMENSIÓN 3: ACTUAR, TANTO PERSONAL COMO COLABORATIVAMENTE, DE FORMA ÉTICA Y CREATIVA PARA CONTRIBUIR A LA MEJORA, SOPESANDO EL IMPACTO DE LAS ACCIONES QUE SE LLEVAN A CABO .....	323
5.4.4. SUBDIMENSIÓN 4: REFLEXIONAR SOBRE LA CAPACIDAD DE PROMOVER Y CONTRIBUIR A LA MEJORA.....	338
<b>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>349</b>
<b>6.1. PRIMERA DIMENSIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL.....</b>	<b>350</b>
6.1.1. BUENAS PRÁCTICAS RELACIONADAS CON LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS .....	351
6.1.2. LOS DOCENTES ANTE EL DESAFÍO DE ENSEÑAR PARA LA COMPETENCIA GLOBAL .....	361
6.1.3. UN PROYECTO DEL COLEGIO PARA IMPULSAR EL PENSAMIENTO CREATIVO Y LA INNOVACIÓN.....	364
<b>6.2. SEGUNDA DIMENSIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL.....</b>	<b>366</b>

6.2.1. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA EL RECONOCIMIENTO DE PERSPECTIVAS .....	367
6.2.2. EL AMBIENTE INTERCULTURAL AYUDA A EXAMINAR PERSPECTIVAS.....	369
6.2.3. PERSONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA COMO RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA Y LA INDIVIDUALIDAD .....	374
<b>6.3. TERCERA DIMENSIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL .....</b>	<b>377</b>
6.3.1. IMPACTO DE LA PANDEMIA .....	378
6.3.2. LA COMUNICACIÓN EFECTIVA.....	383
<b>6.4. CUARTA DIMENSIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL .....</b>	<b>386</b>
6.4.1. UN MODELO DE EVALUACIÓN ADECUADO PARA LA COMPETENCIA GLOBAL .....	387
6.4.2. EL PAPEL DE LAS REDES SOCIALES EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GLOBAL .....	390
6.4.3. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO CLAVE PARA LA TOMA DE ACCIÓN .....	393
6.4.4. EL IMPACTO DEL LIDERAZGO DEL CENTRO .....	398
6.4.5. LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE SON MUCHO MÁS QUE ESPACIOS .....	399
6.4.6. PROYECTOS CO-CURRICULARES PARA APOYAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GLOBAL .....	402
<b>CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES .....</b>	<b>405</b>
<b>CAPÍTULO 8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....</b>	<b>410</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>416</b>



# Agradecimientos

En estos cinco años de trabajo, con sus altos y bajos, han sido muchas las personas que me han ayudado a andar este camino de lucha contra uno mismo en el que a menudo se convierte la realización de la tesis doctoral. Ha llegado el momento de dar las gracias a todos ellos.

Por supuesto, a mis directoras, Ángeles y Eva, a las que no siempre se lo he puesto fácil, pero que, a pesar de todo, no han dejado de creer en mí y en mi capacidad de llevar este proyecto a buen puerto. De Ángeles he aprendido lo que significa el proceso de investigar y el rigor con el que es preciso llevarlo a cabo, y de Eva admiro y envidio su mente enciclopédica de expertos, teorías y tendencias educativas. Muchas gracias por haberme puesto en el camino, por haberme guiado y no haberme permitido desistir.

También a mis padres, Javier e Inmaculada, que, al igual que en cada paso de mi vida y mi carrera, han estado a mi lado para apoyarme y para infundirme el ánimo cuando lo perdía. Soy lo que soy gracias a ellos y les agradezco su cariñosa entrega, ilimitada e incondicional.

Y, sobre todo, quiero agradecer a mi marido, Álex, su apoyo en todo momento de este largo camino. Sin su aliento, sin su dedicación al

cuidado de nuestras hijas, sin las interminables horas de juego con ellas jamás podría haber podido emprender este proyecto, que ha permitido el viraje definitivo en mi carrera profesional. Su ayuda y entrega tan generosa han sido una nueva declaración de amor por la que me siento enormemente bendecida.

Muchas gracias a todos, por el aliento, el apoyo y la confianza en que podría llegar el día de escribir estos agradecimientos, y, por supuesto, gracias a Dios por haberme dado la salud para completar este desafío.

# Resumen

Nuestro mundo actual se caracteriza por estar en constante cambio. A diferencia del futuro que tenían que afrontar nuestros padres y abuelos, el de los estudiantes de hoy es mucho más impredecible e incierto. Esto representa un gran desafío para la educación, que debe equipar a los adultos del mañana para un escenario social y profesional impredecible. Sin restar importancia a los conocimientos, el aprendizaje en competencias es más relevante que nunca, para ayudar a que los alumnos desarrollen esas competencias que van a necesitar en este siglo XXI. Dentro de éstas, destaca la competencia global, que implica ser capaz de comprender y tomar acción en temas de dimensión local, global e intercultural.

En este estudio se presenta una colección de buenas prácticas que pueden servir de inspiración para los centros que quieran contribuir a que sus alumnos desarrollen la competencia global. Para ello, se propone un modelo de evaluación específico, InnoGlobal®, diseñado a partir del marco conceptual de la competencia global de Boix Mansilla y Jackson (2011) y del modelo *Creative Classroom Research* (CCR) (Bocconi, Kamylyis y Punie, 2012). El nuevo modelo InnoGlobal® se ha

aplicado a través de una metodología de estudio de caso en un centro educativo del mundo IB *International Baccalaureate*, a través de entrevistas personales y grupos de enfoque. En esta tesis doctoral se describen las buenas prácticas identificadas, tanto pedagógicas como gerenciales, y se discuten desde la perspectiva de los nuevos marcos educativos surgidos en los últimos años, para la definición de un manual para los centros educativos que deseen incorporar un enfoque innovador con una conciencia global en su proyecto educativo.

# Abstract

Our current world is characterized as being in constant change. Unlike our parents and grandparents, today's students must face a much more unpredictable and uncertain future. This in turn poses a great challenge for education which must equip adults for unimagined social and professional scenarios. Without downplaying the importance of knowledge, competence acquisition is more relevant than ever. Students must be prepared to develop abilities and skills they will need in the current changing times, and the future. Global competence, or the ability to understand, act on, and maneuver global and intercultural issues is of utmost importance.

This study presents a collection of good practices that can serve as an inspiration for schools willing to help their own students develop global competence. To accomplish this objective, a specific evaluation model is proposed, InnoGlobal®, which has been designed upon the basis of a conceptual framework of global competence of Boix Mansilla and Jackson (2011), as well as the Creative Classroom Research (CCR) model (Bocconi, Kampylis and Punie, 2012). The new InnoGlobal® model has been applied using a case study methodology in a school belonging to

the International Baccalaureate Organization through personal interviews and focus groups. In this doctoral thesis, the good practices identified, both pedagogical and managerial, are described and discussed from the perspective of the new educational frameworks. These frameworks have emerged in recent years and may be used for defining a manual for schools wishing to incorporate an innovative approach using global awareness in their own educational project.

# Introducción

David Perkins (2016, p. 28) propone un apasionante concepto: educar en lo desconocido.

Hoy vivimos en un mundo cambiante, veloz, incierto y frágil donde todo cambia y nada permanece, como ya apuntaba Heráclito hace 2500 años. Nuestro escenario actual está caracterizado por la globalización, la digitalización y la diversidad. El escenario del futuro requerirá la capacidad de aprender permanentemente, y eso implica no sólo la adquisición de contenidos, sino también contar con actitudes, valores y creencias que nos ayuden a resolver problemas, comunicarnos eficazmente, trabajar en equipo, pensar críticamente, saber utilizar el conocimiento, a gestionar información, a lidiar con riesgos y tomar decisiones (Magro, 2018).

La acumulación de conocimientos en la que se basó la educación tras la revolución industrial ya no da respuestas al desafío que plantea educar a los futuros adultos del siglo XXI. Actualmente, las corrientes de la educación que apuntan organismos como la OCDE o la UNESCO, así como numerosos expertos, señalan la necesidad de que los alumnos desarrollen diversas competencias en un aprendizaje permanente que debe extenderse durante toda la vida. Incluso planteamientos provenientes de otros sectores ajenos a la educación, como el de la Iglesia Católica, a través del Papa Francisco, inciden en la misma línea

e insisten en la necesidad de que el enfoque de la educación se ponga sobre el desarrollo de las llamadas competencias del siglo XXI.

Dentro de estas competencias imprescindibles para manejarse con éxito en el nuevo contexto que toca vivir, destaca la competencia global. Esta permite a los individuos comprender los temas de calado mundial, así como establecer la colaboración necesaria con personas de distintos orígenes para la toma de acción que requieren muchos de los desafíos que plantea el siglo XXI a la humanidad. En un contexto tan convulso con el actual, en el que apenas hemos superado una pandemia mundial, y vivimos bajo la amenaza del estallido de una tercera guerra mundial, ser globalmente competente se antoja como una competencia imprescindible para cualquiera que quiera manejarse en el mundo de hoy en día.

A pesar del escenario actual, y las recomendaciones que las voces autorizadas ponen sobre la mesa, los sistemas educativos nacionales aún tienen que acometer profundas reformas para dar respuesta a estas necesidades. No se trata tan sólo de modificaciones curriculares, sino que es preciso que las escuelas cuenten con una cultura organizacional globalmente competente, incluyendo, por supuesto a su equipo directivo y a su claustro docente, para poder inspirar a los alumnos y acompañarlos en el desarrollo de su propia competencia global.

Cómo lograr este objetivo es una pregunta compleja de responder. Dependiendo del punto de partida de cada centro educativo, el camino hasta lograr esa cultura organizacional globalmente competente será más o menos largo, por lo que, en primera instancia, debería llevarse a cabo un diagnóstico inicial que muestre la situación del centro educativo en cuanto a la competencia global. Actualmente, no existe una herramienta que permita realizar tal diagnóstico, y tampoco el marco teórico de la competencia global de Boix Mansilla y Jackson (2011) está concebido para obtener esa evaluación.

Por ese motivo, en esta tesis doctoral se presenta un modelo innovador de evaluación de la gestión de los centros educativos en cuanto a sus prácticas de competencia global: InnoGlobal®. Este modelo se define a partir del modelo *Creative Classroom Research* (Bocconi, Kampylis y Punie, 2012) así como del marco teórico de la competencia global, y se propone como herramienta para llevar a cabo el diagnóstico inicial que se planteaba anteriormente.

Además del mencionado diagnóstico, los centros demandan contar con indicaciones que les permitan mejorar sus prácticas, tanto docentes como organizativas, en lo que se refiere al desarrollo de la competencia global en sus alumnos. Por tanto, el objetivo principal de esta investigación es describir las buenas prácticas que favorezcan el

clima necesario para el desarrollo de la competencia global, y que puedan ser aplicadas a otros contextos.

Por ello, se ha seleccionado un centro del mundo de la Organización del Bachillerato Internacional (IB), un sistema educativo presente en casi todos los países del mundo, que se fundó tras la segunda guerra mundial con una esencia de cosmopolitismo en sus principios fundacionales. Actualmente, los colegios del mundo IB probablemente sean los que más acertadamente están actuando para educar alumnos globalmente competentes.

A través de una metodología de investigación cualitativa, se llevó a cabo un estudio de caso crítico (Yin, 2014) eligiendo un centro especialmente destacable por su trayectoria de más de tres décadas y la extraordinaria convivencia de su comunidad educativa, que integra más de 60 nacionalidades. La información se recogió mediante entrevistas semiestructuradas y grupos de enfoque a distintos miembros tanto del equipo directivo, del cuerpo docente, familias y alumnos, haciendo paralelamente un análisis documental sobre el centro, a partir tanto de la información públicamente disponible como de la suministrada por sus responsables. La recogida de datos estuvo muy condicionada por las restricciones impuestas por la pandemia por COVID-19, así como por la reticencia del centro a que pudiera revelarse información sensible y confidencial.

En el capítulo 1, se introduce el concepto de la educación por competencias, como base fundamental de este trabajo. Se analiza la literatura científica para determinar cuáles son aquellas competencias fundamentales que los individuos necesitan adquirir para su vida, tanto en el ámbito profesional como personal, y se repasan los marcos de competencias más destacados de la historia reciente. Una vez sentada esta base, se analizan los antecedentes de la competencia global, así como la evolución histórica que han seguido los términos con los que se la ha ido denominando, para concluir definiendo el marco teórico en el que se fundamenta esta investigación (Boix Mansilla y Jackson, 2011).

En el capítulo 2, se define el modelo Innoglobal®, mencionado anteriormente, describiendo y justificante teóricamente todas las conexiones que se establecen entre los dos modelos que le dan origen.

En el capítulo 3, se describe con detalle la metodología seguida en la investigación, definiendo su diseño, instrumentos y proceso de recogida de datos. También se justifica por qué se escoge un colegio de la Organización del IB para protagonizar el estudio de caso, destacando su naturaleza cosmopolita y su vocación de entendimiento intercultural.

En el capítulo 4, se exponen los resultados obtenidos con un formato de buenas prácticas que pueden ser aplicadas en cualquier sistema

educativo, desagregándolos en cada una de las subdimensiones que propone el marco teórico de Boix Mansilla y Jackson (2011). En cada una de ellas, se destacan los principales hallazgos conectándolos con los elementos clave del sistema CCR.

En el capítulo 5, se discuten los resultados desde diversas perspectivas procedentes de los aportes más recientes en el debate existente en el ámbito de la educación sobre cuáles deben ser los futuros de la educación y cuál debe ser el papel que juegue para el desarrollo de un mundo más sostenible, inclusivo y justo para todos.

En el capítulo 6, se resumen las principales conclusiones extraídas a partir de la investigación, y en el capítulo 7 se indican las limitaciones de las que ha adolecido la investigación, estableciendo algunas líneas de ampliación que podrían ser abordadas en un futuro cercano.



# CAPÍTULO 1.

## Competencia global

# 1.1.Educación en competencias

La OCDE (2019) propone una brújula del aprendizaje: es una metáfora que cobra un especial sentido ya que habla de un instrumento que necesitan los estudiantes para ser capaces de avanzar y gestionar su propio aprendizaje en contextos desconocidos hacia un bienestar individual y compartido, desarrollando su sentido de agencia. La agencia del estudiante es la capacidad para definir un objetivo, reflexionar sobre él y actuar de forma responsable para lograrlo. En este proceso, los estudiantes ejercerán una influencia positiva sobre sus propias vidas y sobre el entorno que les rodea.

Ya no se trata de que el futuro como profesionales sea desconocido, es que, en el propio proceso de su aprendizaje, su viaje hacia la madurez, ya deben empezar a tomar decisiones sobre lo que consideran que puede resultar más útil e interesante para ellos. El aprendizaje es un proceso salpicado de gran número de experiencias, que no sólo tiene lugar en el contexto formal de la escuela, y que ofrece multitud de posibilidades para los estudiantes.

Teniendo en cuenta las características actuales del mundo en el que vivimos, que se han dado en calificar con el acrónimo VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo), la educación tiene un cometido crucial

al determinar si los individuos van a ser capaces de adaptarse a esas condiciones tan desafiantes, y, aun así, lograr éxito y bienestar, o si las circunstancias van a terminar por ser dueñas de sus vidas (Inayatullah, 2022).

Según señala la UNESCO (2021a), la educación actualmente debe enfrentarse a la tarea de ayudar al desarrollo integral de las personas, con tres principales desafíos: un desafío medioambiental, un desafío económico y un desafío social.

El desafío medioambiental implica que los estudiantes deben abandonar la idea de que los recursos naturales son limitados y están a disposición del ser humano para ser explotados sin medida. La sostenibilidad debe ser un principio irrenunciable a la hora de producir y vivir. Tal como señala el Papa Francisco en su Pacto Educativo Global (2020), la naturaleza no es algo ajeno al ser humano, un mero marco de su existencia. La interrelación de la persona con el entorno es tan íntima que el destino de uno condiciona necesariamente el destino del otro.

El desafío económico tiene una doble vertiente. Por un lado, la interdependencia financiera que ha traído consigo la globalización supone mayores oportunidades de crecimiento, pero también mayor exposición a riesgos y crisis económicas que enseguida adquieren una proporción mundial, como se ha podido comprobar con la crisis por la

pandemia de COVID-19. Por otro lado, la innovación constante en los ámbitos de la ciencia y la tecnología permite sostener un crecimiento económico constante, tal como señala Harari (2014) pero persiste la desigualdad y la asimetría a la hora de generar bienestar para todos los sectores de la sociedad, una asimetría que la reciente pandemia ha contribuido a ampliar. Las últimas previsiones indican que el retroceso experimentado en los dos últimos años probablemente imposibilite que se pueda cumplir con los compromisos de la Agenda 2030 (OCDE, 2018b).

El enfoque del Pacto Educativo Global del Papa Francisco (2020) pone el énfasis en las relaciones humanas como la base en la que se debe sustentar la educación, situando al ser humano en el centro del sistema, y trabajando intensamente en la formación de personas dispuestas a tomar acción por el bienestar de la comunidad.

La propuesta del Papa Francisco comprende la creación de una “ciudadanía ecológica”, en la medida en la que la educación debe ser concebida como un servicio para toda la sociedad y no sólo para los individuos que la reciben. Los estudiantes de hoy serán los adultos que tomen las decisiones mañana: sus acciones y responsabilidad deberán redundar en el bien común, creando una comunidad preocupada por sus miembros y por la coexistencia armoniosa con el entorno. Francisco (2020) recuerda la interdependencia del ser humano de su entorno,

apuntando que la degradación ambiental está íntimamente relacionada con la degradación humana y social.

Además, una reforma educativa del calado de la que se propone requiere de un diálogo profundo entre distintos estamentos de la sociedad: las familias, las escuelas, las religiones, las empresas. De este encuentro, las relaciones entre estas instituciones pueden salir fortalecidas.

### 1.1.1. El aprendizaje por competencias en la escuela

Lo que los sistemas educativos venían haciendo hasta ahora era educar en lo que se sabe que funciona y en los cánones establecidos (la gran pregunta es: ¿sigue funcionando aún?). Y al preguntarse cómo se diseña un currículo que eduque en lo desconocido, resulta muy complicado seleccionar qué conocimientos se deben incluir. Perkins (2016) sugiere que lo que se debería fomentar es la curiosidad para descubrir lo que no se conoce, o profundizar en aquello de lo que apenas se tiene un atisbo. En una época de cambio e incertidumbre, cobran una especial importancia las actitudes y las habilidades: las competencias son las protagonistas.

Perrenoud (2007, p. 11) define competencia como “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos”. Hipkins (2006, p. 87) afirma que

“las competencias incluyen habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para presentar las demandas de la tarea”. Goñi Zabala (2005, p. 87) defiende que competencia es la capacidad “para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado”. Blanco Prieto (2007) sostiene que toda competencia “integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores” (2007, p. 36). Lasnier (2000, p.481) define las competencias como “un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de Conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación)”, y Fernández March (2006, p.40) afirma que “formar no es transmitir información, las competencias hablan de conocimiento aplicado”.

Magro (2018) considera que uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos en la actualidad es lograr dotar a los alumnos de las competencias necesarias para poder asumir los cambios de forma flexible y proactiva.

El hecho de que las competencias pasen a ser el objetivo fundamental del aprendizaje supone transformar por completo el concepto de enseñanza. Implica, por un lado, una organización curricular completamente distinta y por otro, una modificación profunda de los

métodos de enseñanza y aprendizaje (Fernández March, 2006). El estudiante pasa a ser el centro del aprendizaje, y el profesor es un facilitador para generar situaciones contextualizadas que le permitan desarrollar la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles.

La brecha que actualmente existe entre lo que se enseña en las escuelas tradicionales y lo que realmente van a necesitar los niños y jóvenes que hoy están en ellas, tiene, fundamentalmente, dos dimensiones: la primera tiene que ver con los grandes desafíos de un mundo globalizado, y la segunda tiene que ver con la capacidad de empleabilidad que deberán tener como trabajadores en el futuro.

Los problemas a los que nos enfrentamos a nivel global son complejos: el deterioro medioambiental, los crecientes enfrentamientos entre culturas y territorios, la amenaza del terrorismo mundial, las desigualdades económicas y las enormes bolsas de pobreza, entre muchos otros. Son cuestiones que requerirán profundos análisis desde una perspectiva global, y capacidad para tomar decisiones que busquen el bien común, tal como lo define específicamente el Pacto Educativo Global del Papa Francisco (2020). Es preciso convertir a los adultos del futuro en personas capaces de tener la altura de miras suficiente para atreverse a resolver cuestiones con una creciente

interdependencia entre ellas. Deben poder convertirse, por tanto, en agentes del cambio.

Por otra parte, es necesario que la escuela actual sea capaz de promover el desarrollo de estas nuevas competencias en sus alumnos para satisfacer los requerimientos de la llamada “sociedad del conocimiento”. Los sistemas educativos de todo el mundo están llamados a efectuar los cambios necesarios en el currículo para que así sea (Voogt y Pareja, 2012). No se trata simplemente de introducir nuevo contenido y objetivos educativos en el currículo, sino que resulta imprescindible llegar a un acuerdo entre investigadores, profesores y políticos para redefinir lo que debe ser central en la educación (Dede, 2010).

Además, estas competencias son especialmente críticas para los sectores más desfavorecidos de los estudiantes, que también merecen la oportunidad de poder competir por empleos bien pagados en la economía global (McElvain y Stephanidis, 2011).

Se estima que el 65% de los niños que empiezan la educación primaria trabajarán en empleos que actualmente no existen, lo que implica una transformación que requerirá de habilidades sociales y emocionales tales como creatividad, iniciativa y adaptabilidad para conducirse (Davidson, 2013). Su empleabilidad dependerá de su capacidad para

operar en un entorno cambiante que requiere seguir aprendiendo continuamente y que les exigirá nuevas habilidades y destrezas.

La escuela debe jugar el papel fundamental a la hora de desarrollar las competencias que los estudiantes van a desarrollar en su vida adulta, no es una pregunta que tenga fácil solución. Echeverría (2000) relaciona el ámbito educativo y profesional en un continuo temporal. Este autor reconoce cuatro dimensiones de la competencia que están íntimamente interrelacionadas: “saber” (competencia técnica), “saber hacer” (competencia metodológica), “saber estar” (competencia participativa) y “saber ser” (competencia personal). Estas cuatro competencias son el resultado de un aprendizaje que nunca termina, que es el denominado aprendizaje a lo largo de la vida, y que se concreta en “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser” (Delors, 1997).

A menudo pueden confundirse las competencias y las habilidades o destrezas. Una competencia es un concepto mucho más complejo que un mero conocimiento o incluso que una destreza. Tal como lo define el Informe DeSeCo, implica la habilidad de ser capaz de responder a retos complejos haciendo servir una amplia gama de recursos psicosociales, incluyendo destrezas y actitudes, en un cierto contexto (Ananiadou y Claro, 2009).

El desarrollo de competencias es imprescindible para garantizar que los individuos sean capaces de manejarse con éxito en las sociedades que persiguen el progreso. En el marco de una educación rica y multidisciplinar, tiene mucho más sentido preguntarse por cuáles son las competencias que deberían adquirir los alumnos más que por qué conocimientos se les debe transmitir, situando el foco en el aprendizaje de habilidades y competencias para el mundo real, sea cual sea el escenario que éste muestre en el futuro en un medio plazo. Obviamente, los conocimientos van a ser una parte fundamental del desarrollo de las competencias, pero siempre serán un medio y no un fin en sí mismos.

No obstante, también hay voces críticas con el discurso de la educación por competencias. Angulo y Redón (2011) alertan de una mercantilización de la educación al permitir que fenómenos como la globalización influyan tanto en ella, y que, en última instancia, sean organismos económicos como la OCDE quienes tengan un papel tan destacado a la hora de marcar la senda por la que debe discurrir. Los autores plantean el debate de cuáles deberían ser los objetivos de la educación, tanto desde una perspectiva macro como en la consideración individual de cada uno de los estudiantes y aprecian trazos de neocolonialismo en la pretensión de armonizar los sistemas educativos.

Decidir, por tanto, qué competencias se consideran clave para el bienestar personal y comunitario de una sociedad no es una tarea fácil, y requiere del consenso de muchos agentes implicados. En cualquier caso, las competencias clave serán aquellas que por su transversalidad se pueden aplicar a múltiples ámbitos de acción y que, por su alto valor, todos los individuos deberían poseerlas en un alto grado de desarrollo, independientemente del entorno en el que cada uno de ellos se desenvuelve diariamente.

A continuación, se va a analizar cuáles, entre todas las competencias, son consideradas como competencias clave, así como los distintos marcos de referencia para las conocidas como “competencias del siglo XXI”.

Antes de proceder a este análisis, conviene realizar una aclaración sobre los términos que son usados en la literatura para denominar las competencias del siglo XXI. En la literatura escrita en lengua inglesa, es más frecuente encontrar el término “skill” que “competence” o “competency”. De hecho, Balistreri et. al (2012) señalan que los términos “global competencias” y “21st-century skills” son generalmente usados de forma sinónima, aunque aprecian una tendencia a emplear el término “global competencias”. Por otra parte, Voogt y Pareja (2012) también establecen la intercambiabilidad de “21st century skills” y “21st century competences”, ya que además a la hora de definir una u otra,

remarcan la multidimensionalidad de los términos, y aclaran que tanto “skills” como “competences” incluyen conocimientos, habilidades y actitudes.

## 1.2. Competencias educativas para el presente y el futuro

Existe un amplio consenso en la literatura sobre el hecho de que el nuevo escenario que conforman la globalización, la tecnología, el fenómeno de la migración y los nuevos desafíos mundiales, requiere de los individuos de una serie de competencias que se han dado en llamar “competencias del siglo XXI” (Rosefsky y Opfer, 2012).

Su relevancia es crítica y se puede enfocar desde tres perspectivas: la económica, la cívica y la de la globalización.

En cuanto al escenario económico productivo, ya nos encontramos en un momento en el que están emergiendo tecnologías de la comunicación y la información lo suficientemente avanzadas como para ser capaces de reemplazar el trabajo humano, además de una forma mucho más eficiente en términos económicos (Dede, 2010). Existen ordenadores y máquinas sofisticadas que son capaces de desarrollar trabajos rutinarios, tal como señalan Levy y Murnane (2004), pero esta sustitución de la mano de obra humana sólo es posible en aquellas tareas que no requieren habilidades complejas.

La cuarta revolución industrial ya está en marcha. Se estima que para 2025, el tiempo que humanos y máquinas dediquen al trabajo estarán

prácticamente equiparado (World Economic Forum, 2020). Las tareas en las que las máquinas claramente aventajan a los humanos son las de procesamiento de datos, así como las tareas administrativas. Por el contrario, los humanos siguen siendo insustituibles en los trabajos que requieren gestión, asesoramiento, toma de decisiones, razonamiento, comunicación e interacción social.

Desde la perspectiva cívica, las competencias del siglo XXI son necesarias para que los individuos puedan convertirse en ciudadanos activos, democráticos, comprometidos con la sociedad en la que viven, que comprendan lo que sucede a su alrededor y que pueden tomar decisiones informadas y con sentido. Los ciudadanos necesitan competencias del siglo XXI para ejercer sus derechos, cumplir con sus obligaciones y hacer una contribución positiva a una sociedad sana (Rosefsky y Opfer, 2012; OCDE, 2019).

Por último, se sitúa la tercera perspectiva para fundamentar la importancia de las competencias del siglo XXI, y se trata del fenómeno de la globalización. Ser capaz de relacionarse en un mundo cada vez más interconectado tanto en el ámbito económico, político, social y medioambiental, exige que los estudiantes sean capaces de comunicarse, colaborar y resolver problemas posiblemente con personas ajenas a su entorno habitual. Esta competencia es la llamada competencia global, que se abordará en el siguiente capítulo, y es

probablemente la competencia del siglo XXI que engloba a todas las demás.

Muchas de las llamadas competencias del siglo XXI no son nuevas en absoluto: lo que resulta novedoso es que con mucha frecuencia es necesario ponerlas en acción en contextos donde la tecnología juega un papel muy destacado. Por ejemplo, la colaboración, considerada una de las competencias clave actualmente, ya formaba parte de las competencias más valoradas en el siglo XX. Sin embargo, en el siglo XXI, además de la colaboración directa cara a cara, los trabajadores cada vez más necesitan interactuar con otros colegas que se encuentran en partes lejanas del mundo, con los que posiblemente nunca se han encontrado en persona. De esta manera, la colaboración es una habilidad interpersonal que requiere de una capacidad mucho más compleja que la que implicaba años atrás (Dede, 2010).

Perkins (2016) formula la pregunta fundamental: ¿cuáles son los conocimientos y las habilidades imprescindibles que deberían aprender y desarrollar los estudiantes de hoy para ser capaces de enfrentarse al futuro complejo que les espera? Esta pregunta tiene muchas posibles respuestas, que se plasman en los distintos marcos de competencias que se plantean a continuación, ordenados cronológicamente según su aparición.

### 1.2.1. Directrices educativas de la UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) viene históricamente realizando recomendaciones en el campo de la educación, que sirven de guía para la formulación de una educación inclusiva y de calidad con un enfoque global. En sus aportaciones más recientes destacan sus publicaciones para la educación en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2014); igualmente publicaciones sobre la educación para la ciudadanía mundial (2015), así como la Declaración de Incheon para la formulación de una educación inclusiva y aprendizaje para toda la vida para todos (2016). Más recientemente, la UNESCO ha difundido varias publicaciones sobre los futuros de la educación (2021a), con una perspectiva que abarca hasta el 2050.

Entre todas las recomendaciones de la UNESCO, se quiere destacar el conocido como *Informe Delors* “La educación encierra un tesoro”, que fue encargado por la UNESCO a una comisión de expertos dirigida por Jacques Delors, y fue publicado en 1997. Se trata de un informe exhaustivo, que en una de sus partes se centra en analizar los fundamentos de la educación, identificando cuatro pilares fundamentales:

- Aprender a conocer: es preciso contar con una cultura general extensa, a la vez que un conocimiento más profundo sobre algunas materias específicas.
- Aprender a hacer: el aprendizaje no debe limitarse a dominar un oficio, sino que se debe contar con recursos adicionales para afrontar situaciones imprevistas.
- Aprender a convivir: implica la capacidad de poder vivir pacíficamente con otros, incluso los que son diferentes y basar la resolución de problemas en el diálogo.
- Aprender a ser: este pilar engloba a los tres anteriores, así como a habilidades personales para la cognición, la comunicación, el liderazgo, etc.

Define, por tanto, cuatro pilares básicos imprescindibles para la educación a lo largo de la vida, y que serían los ingredientes para lograr el éxito como estudiantes, profesionales y personas.

“La educación encierra un tesoro” pone de manifiesto la necesidad de que la educación contribuya a enseñar a los jóvenes la importancia de ser capaces de vivir pacíficamente con otros en contextos culturales diversos (Reimers, 2013).

## 1.2.2. Las competencias necesarias según la OCDE: el informe DeSeCo.

El enfoque de la OCDE sobre cuáles son las competencias necesarias para manejarse con éxito en los nuevos contextos definidos por la globalización se articula sobre dos ejes fundamentales. Por un lado, la Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo) y, por otro lado, el marco definido por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA).

El primero sirve de marco conceptual para el segundo, de manera que en el informe DeSeCo (Rychen y Salganik, 2002) se establecieron las líneas fundamentales para el desarrollo de estas competencias. El programa PISA se apoya sobre esta base teórica para poder realizar un ejercicio de evaluación sobre una gran muestra de centros educativos a nivel mundial y contar así con la información acerca del nivel de desarrollo competencial de los alumnos para enfrentarse como ciudadanos activos en una sociedad altamente demandante (Ananiadou y Claro, 2009). El informe DeSeCo fue promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) hacia el final de la década de los años 90.

El informe DeSeCo establece su propósito de desarrollar un marco conceptual con bases teóricas para comprender las destrezas y

competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un estado democrático moderno. En otras palabras, se trata de identificar las competencias clave que todo individuo debe poseer para enfrentarse con éxito a los desafíos del S.XXI.

El informe DeSeCo prevé la clasificación de las competencias clave en tres grandes categorías:

1. Usar herramientas para interactuar con su entorno.
2. Interactuar con grupos heterogéneos, teniendo en cuenta distintos orígenes en un marco de una sociedad globalizada.
3. Actuar de manera autónoma.

La elección de estas categorías responde a una serie de factores que condicionan las necesidades de los individuos para conducirse con éxito en la sociedad del siglo XXI:

- El entorno complejo y cambiante, en el que la tecnología evoluciona a gran velocidad y exige de los individuos una gran capacidad de adaptación, así como un dominio rápido de las nuevas herramientas y sus funcionalidades.
- Las relaciones interpersonales a menudo se dan entre personas con orígenes, costumbres y modos de vida muy distintos.

- La interdependencia de las acciones y la influencia de unos hechos sobre otros trascienden el impacto inmediato y local y van más allá.

Las competencias clave que identifica el informe DeSeCo son las siguientes:

1. Usar herramientas para interactuar con su entorno.
  - a. Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva. Se trata de la capacidad para comunicarse de una manera efectiva con los demás, ya sea a través de la comunicación oral, escrita o la realizada a través de herramientas de comunicación telemática.
  - b. Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva. Se refiere a la capacidad para identificar qué es lo que no se sabe, dónde buscar esa información, asegurándose de que la fuente es fidedigna, desgranando la información relevante de la superflua y ordenando los datos obtenidos de manera que se pueda analizar y asimilar, para poder tomar decisiones en consecuencia.
  - c. Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva. Ello implica que el individuo es capaz de usar las herramientas que la tecnología pone a su disposición de manera que pueda

obtener todo el potencial que ésta brinda, permitiendo interactuar con otras personas independientemente de dónde se encuentren, así como acceder a gran cantidad de información.

2. Interactuar con grupos heterogéneos, teniendo en cuenta distintos orígenes en un marco de una sociedad globalizada.

a. Habilidad de relacionarse bien con otros. Esta competencia hace alusión a la necesidad de utilizar la empatía y la inteligencia emocional en las relaciones con los demás. En una sociedad cada vez más diversa, es necesario analizar las situaciones no sólo desde el propio punto de vista sino tener también en cuenta el del otro, que puede estar condicionado por distintos valores, creencias y emociones.

b. Habilidad de cooperar. Se trata de la capacidad de las personas para poder trabajar conjuntamente para alcanzar objetivos que no podrían plantearse individualmente. Sumar esfuerzos, ser capaces de debatir, negociar y encontrar soluciones en común con el objetivo de obtener un bien común es la clave para situarse en la vía del progreso.

c. Habilidad de manejar y resolver conflictos. Dentro de las relaciones interpersonales, es habitual que surjan conflictos

entre distintas posturas contrapuestas. Esta competencia trata de poder resolverlos de forma ágil, analítica y honesta, teniendo en cuenta los motivos de cada una de las partes y tratando de encontrar una vía de solución que satisfaga a todos los implicados.

### 3. Actuar de manera autónoma.

- a. Habilidad de actuar dentro del gran esquema. Esta habilidad implica que el individuo tenga pleno conocimiento del ambiente que le rodea, en cuanto al marco social y normativo en el que tiene que desenvolverse. En la medida en la que conozca en profundidad el esquema general será más consciente del papel que él juega en el mismo.
- b. Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales. Se trata de que las personas tengan capacidad de fijar sus propias metas y expectativas personales en función de sus recursos, siendo capaces de adecuarse a los imprevistos que van surgiendo y corrigiendo sus acciones en función de los aprendizajes obtenidos.
- c. Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades. El ser humano, a lo largo de su vida, va adquiriendo la madurez necesaria para afirmar su propia

identidad, basada en sus principios y valores, de manera que pueda actuar de forma asertiva de acuerdo con sus convicciones, aunque ello implique no seguir al grupo mayoritario o diferenciarse de los demás, ya sea defendiendo sus propios derechos o intereses particulares o los de una colectividad que represente.

Las competencias individuales deberían ir siempre encaminadas al desarrollo del potencial de cada uno y a ser capaces de desenvolverse con éxito en las distintas facetas de su vida, siempre en un marco de respeto para con los otros y contribuyendo a su vez a obtener un bienestar común general para toda la sociedad, teniendo como principal valor el desarrollo sostenible dentro de una sociedad equitativa y justa.

La principal competencia clave que se situaría como la central es la reflexión. La reflexión es la capacidad que tiene el individuo para analizar de forma crítica e integrada ideas concretas, ponerlas en relación con otros pensamientos, propios o ajenos, considerar distintas perspectivas y finalmente poder inferir una serie de conclusiones o conceptos abstractos que trasciendan lo concreto para convertirse en generales. En última instancia, de ella surge la capacidad de agencia (OCDE, 2019).

### 1.2.3. Las competencias para la vida de la OMS

Tras una primera propuesta en el año 1993, la OMS colaboró con otros organismos como UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial y reformuló su propuesta en el marco FRESH (Focusing Resources on Effective School Health), definiendo estas competencias para la vida como un “grupo de habilidades psicosociales y destrezas interpersonales (...) que pueden orientarse hacia acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar el entorno de manera que sea propicio para la salud” (World Health Organization, 2003, p. 3).

Las habilidades para la vida descritas por la OMS son:

#### Habilidades interpersonales y de comunicación

- Habilidades de comunicación interpersonal (comunicación verbal y no verbal, escucha activa, expresión de sentimientos, retroalimentación).
- Habilidades de negociación y de rechazo (gestión del conflicto, asertividad, habilidades para decir no).
- Desarrollo de la empatía (capacidad de escucha, comprensión de las necesidades del otro y contribución al grupo).
- Habilidades de argumentación (capacidad de influencia y persuasión, motivación y networking).

## Habilidades para la toma de decisiones y pensamiento crítico

- Habilidades para la toma de decisiones y resolución de problemas (recopilación de información, evaluación de las consecuencias de los actos, capacidad de análisis).
- Habilidades de pensamiento crítico (análisis de la influencia del entorno, análisis de actitudes, normas sociales y valores, identificación de fuentes de información fiable y relevante).

## Habilidades para la autogestión

- Habilidades para la asunción de responsabilidad, la contribución al cambio y el aumento de la confianza personal (autoestima, conciencia personal y global, definición de metas y autoevaluación).
- Habilidades para la gestión emocional (gestión de la ira, gestión de la ansiedad, gestión de la pérdida, el abuso y el trauma).
- Habilidades para el manejo del estrés (gestión del tiempo, pensamiento positivo y técnicas de relajación).

### 1.2.4. El marco STEP del Banco Mundial

El marco de competencias STEP formulado por el Banco Mundial (2010) se centra en las habilidades consideradas más relevantes para el

ámbito profesional, ya que agrupa las que los empleadores valoran principalmente, así como las que resultan más útiles desde el punto de vista del autoempleo:

Habilidades para la resolución de problemas (pensamiento crítico y analítico)

Habilidades de aprendizaje (aprender a aprender y aprender de la experiencia)

Habilidades de comunicación, lectoescritura, uso de la información para comunicarse con otros, uso de lenguas extranjeras y uso de las TIC como herramientas de comunicación.

Habilidades personales para la autogestión, la toma de decisiones y la gestión de riesgos.

Habilidades sociales para la colaboración, motivación de los miembros de un equipo, relación con clientes, liderazgo, resolución de conflictos y desarrollo de redes de cooperación.

### 1.2.5. 21 habilidades Veintiuno.

A petición de Santillana Global para el proyecto SET Veintiuno, Carlos Magro (2018) se inspiró en los cuatro aprendizajes básicos descritos en el Informe Delors, para plantear cuatro escenarios vitales que pretenden resumir todos los contextos en los que se tiene que desenvolver un ser humano. Todas las habilidades están interrelacionadas y los escenarios no son en absoluto estancos, sino que muchas de estas habilidades son compartidas en varios de ellos:

Escenario personal: habilidades relacionadas con la autoestima y el ajuste personal. Puesto que es imposible que se produzca un aprendizaje sin emoción, los alumnos deben ser capaces de desarrollar las habilidades necesarias para su propia autorregulación, tener un amplio conocimiento de sí mismos y poder aprender en un estado de bienestar.

Escenario comunitario: habilidades que favorecen la convivencia y las relaciones sociales. Los individuos necesitan ser capaces de convivir de forma pacífica con el resto de la sociedad, tanto en sus comunidades más próximas como en el entorno globalizado.

Escenario académico: habilidades relacionadas con la gestión del conocimiento y el aprendizaje. Los individuos tienen que desarrollar

sus habilidades relacionadas con el análisis crítico de la información que reciben, ser capaces de filtrarla y discriminar entre datos veraces e inciertos para formar su propio criterio.

Escenario profesional: habilidades que facilitan el desarrollo profesional y el acceso al mundo del trabajo. Tras la etapa educativa, en la incorporación al mercado laboral, ya sea por cuenta propia o ajena, los ciudadanos tendrán que colaborar con otros profesionales para llevar a cabo proyectos complejos y resolver problemas, apoyándose en la tecnología, con un sentido de la responsabilidad.

#### 1.2.6. El marco europeo de competencias clave

Nuestro país está enmarcado en un contexto supranacional definido por la Unión Europea, el cual supone un marco de referencia muy relevante en múltiples aspectos, también en el educativo, evidentemente.

Por tanto, en el análisis de distintos marcos de competencias, es imprescindible analizar el que definió el Consejo Europeo mediante su Recomendación del 22 de mayo de 2018, en el que definía las competencias clave.

En el mencionado informe, el Consejo Europeo define antes los tres elementos básicos que componen una competencia:

- El conocimiento: incluye todos aquellos conceptos, teorías y saberes que están aceptados como ciertos en la comunidad académica, y que el individuo necesita saber
- La capacidad: se define como la habilidad para realizar procesos, en los que el individuo utiliza sus conocimientos para obtener un resultado
- La actitud: es la disposición o inclinación que el individuo necesita para realizar los procesos o actuar en cualquier situación que se le presente.

Por tanto, las competencias se definen como una combinación integrada de conocimientos, capacidades y actitudes, todas ellas necesarias y complementarias entre sí, que dan lugar a un concepto más complejo y multifacético, como es la competencia.

Las competencias clave desde la perspectiva europea son aquellas que resultan imprescindibles para el desarrollo integral del individuo, teniendo en cuenta aspectos tales como su empleabilidad, su plena integración social, el mantenimiento de un estilo de vida saludable y sostenible, la consecución de sus metas personales y su contribución a una convivencia social pacífica y respetuosa mediante el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida. Estas metas que inspiran las competencias clave requieren de un aprendizaje permanente a lo largo

de la vida en múltiples contextos, no solamente en aquellos más formales.

Las competencias clave que se definen en este marco de referencia son complementarias entre sí y abarcan todos los ámbitos de acción del individuo:

Competencia en lectoescritura: El desarrollo de esta competencia es imprescindible para que el individuo pueda obtener una adecuada comprensión de la información escrita, por ejemplo, para la selección y proceso de los datos a la hora de investigar, así como formular adecuadamente argumentaciones. Esta competencia también implica ser consciente del impacto de la comunicación y la lengua en la relación con otras personas, y saber utilizarla de manera responsable.

Competencia multilingüe: Esta competencia mantiene grandes similitudes con la descrita anteriormente, pero implica que todas las acciones se puedan llevar a cabo en varias lenguas. El individuo con competencia multilingüe es capaz de comunicarse en distintos idiomas, asumiendo además las implicaciones de la interacción multicultural.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería: En esta competencia se incluyen dos partes claramente diferenciadas, aunque hayan sido unidas en una sola. En el ámbito de

la competencia matemática, se destaca el conocimiento de conceptos y teorías necesarios para aplicar el razonamiento matemático en diversas situaciones del día a día. En el ámbito de la competencia en ciencia, el individuo competente será capaz de analizar e interpretar los procesos naturales que se dan en el mundo que nos rodea. Implica el dominio del método científico, a través de la observación, formulación de hipótesis, la experimentación y la ratificación o refutación de los planteamientos iniciales, siempre con la base de la evidencia como elemento imprescindible para dar por válidas las teorías.

Competencia digital: Se trata de una competencia transversal que acompaña frecuentemente a muchas otras competencias y que resulta imprescindible para realizar un uso óptimo y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación, que pueden ser aplicadas a distintos contextos tales como el aprendizaje, el ámbito profesional, la interacción social o la divulgación.

Competencia personal, social y de aprender a aprender. Esta competencia clave implica el desarrollo de la propia personalidad, contribuyendo al bienestar personal tanto físico como mental, así como la convivencia pacífica con el resto de los miembros de la comunidad. El desarrollo integral de la persona incluye su capacidad para aprender y seguir haciéndolo de forma permanente en todas las etapas de su vida.

Competencia ciudadana. Es la competencia que permite a los individuos ejercer una ciudadanía activa, responsable y comprometida en la sociedad, trabajando colaborativamente de forma transnacional y transcultural en favor del bien común y haciendo frente a los desafíos globales que se presentan.

Competencia emprendedora. Esta competencia clave no sólo se define para el mundo de los negocios, sino que es importante que los individuos la desarrollen incluso aunque no tengan un proyecto empresarial. Implica capacidad de iniciativa, liderazgo, inquietud por resolver problemas y la visión para poder identificar oportunidades y ser capaz de transformarlas en valor real para los demás y para sí mismo. El individuo con competencia emprendedora debe ser perseverante, proactivo, valiente y no rehuir situaciones con alta incertidumbre.

Competencia en conciencia y expresión cultural. Esta competencia reconoce y pone de relevancia las diferencias culturales como un valor en sí mismas. Implica ser conscientes de que las actuaciones de los individuos están condicionadas por la propia perspectiva cultural, y que ninguna puede prevalecer sobre las demás. El individuo con competencia en expresión cultural apreciará las distintas manifestaciones artísticas y culturales.

### 1.2.7. Las 7 habilidades para la supervivencia de Tony Wagner

Otra de los marcos de competencia que apuntan las habilidades del siglo XXI es el de Tony Wagner y sus 7 habilidades para la supervivencia. Wagner (2010) señala siete habilidades que capacitan a los estudiantes para tener éxito en el mundo profesional. Se trata de capacidades demandadas por las empresas pero que no están suficientemente cubiertas por los currículos educativos actuales.

Las habilidades que propone Wagner son:

1. Pensamiento crítico y resolución de problemas: en el mundo profesional es imprescindible contar con habilidades analíticas para tomar buenas decisiones basadas en los datos y en la búsqueda de la verdad sin tratar de probar las ideas que ya se tienen preconcebidas.
2. Colaboración a través de redes y liderazgo por influencia: un líder debe ser capaz de establecer un buen diálogo y trabajo en equipo, persuadiendo de sus ideas en lugar de imponerlas por su autoridad.
3. Agilidad y adaptabilidad: los constantes cambios en el ámbito económico y empresarial exigen continuas reorganizaciones de las plantillas, por lo que la capacidad para asumir y adaptarse rápidamente a estos cambios es más importante que las competencias técnicas.

4. Iniciativa y espíritu emprendedor: los profesionales deben ser resolutivos y tener iniciativa para organizar su trabajo, así como buscar soluciones a los problemas que van surgiendo

5. Comunicación oral y escrita efectiva: ser capaz de realizar una comunicación efectiva con distintas audiencias y a través de distintos medios es fundamental para establecer una colaboración fructífera en los equipos de trabajo.

6. Acceso y análisis de la información: la información disponible en Internet es tan abundante que se requiere la capacidad para filtrarla y valorar su fiabilidad antes de procesarla.

7. Curiosidad e imaginación: los profesionales deben ser creativos, originales y dejar su impronta personal en el trabajo que desarrollan.

#### 1.2.8. Estándares ISTE para estudiantes

La Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE, en sus siglas en inglés) publica distintos marcos de competencias recomendadas para distintos perfiles: para estudiantes, para educadores, para líderes educativos y para mentores. En esta comparación se utilizan los estándares para estudiantes (2019).

Un buen ejemplo que ilustra la evolución de los estándares ISTE es que en 1998 el objetivo fundamental que se planteaba era aprender a usar la tecnología, pasando a ser en 2007 el de usar la tecnología para aprender, evolucionando en 2017 a la meta de transformar el aprendizaje con la tecnología.

Los estándares ISTE para los estudiantes son:

1. Aprendiz empoderado: los estudiantes establecen sus metas de aprendizaje y utilizan la tecnología y sus recursos personales para lograrlas.
2. Ciudadano digital: los estudiantes son conscientes de que viven en un mundo digital interconectado, y actúan éticamente conociendo sus derechos y obligaciones.
3. Constructor de conocimientos: los estudiantes evalúan y filtran la información y los recursos a su alcance para construir conocimiento relevante para su aprendizaje.
4. Diseñador innovador: los estudiantes utilizan distintas herramientas para diseñar soluciones innovadoras para los problemas que tratan de resolver.

5. Pensador computacional: los estudiantes emplean estrategias tecnológicas para comprender y resolver problemas.

6. Comunicador creativo: los estudiantes se comunican de una forma clara y efectiva utilizando herramientas digitales.

7. Colaborador global: los estudiantes colaboran y trabajan en equipo con otras personas en un entorno globalizado utilizando herramientas digitales.

### 1.2.9. El marco de competencias P21

La Asociación para el Aprendizaje del Siglo XXI es un organismo estadounidense que desarrolló este marco de competencias con la aportación de profesores, expertos en educación y líderes empresariales para definir los estándares de competencias necesarias para una educación en un mundo en constante cambio y que requiere un aprendizaje continuo. El modelo sitúa estas habilidades en el centro del aprendizaje para garantizar que todos los estudiantes estén preparados para el siglo XXI (Partnership for 21st Century Learning, 2019).

Las habilidades que describe son las siguientes:

Habilidades de aprendizaje e innovación. Son habilidades necesarias para establecer una colaboración fructífera con otras personas y poder construir un aprendizaje significativo. (creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación, y colaboración).

Habilidades de información, medios y tecnología. Se trata de habilidades para ser capaz de gestionar la información disponible, especialmente en el contexto actual donde es abundante y, a menudo, confusa y contaminada (alfabetización informal, alfabetización mediática, alfabetización en TIC (información, comunicaciones y tecnología).

Habilidades para la vida y la carrera profesional. Son las habilidades que se requieren para desarrollarse con éxito en el terreno profesional, pudiendo tener una carrera con una trayectoria ascendente en funciones y reconocimiento (flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autogestión, habilidades sociales e interculturales, productividad y responsabilidad, liderazgo).

Dentro de este marco se destacan las llamadas 4 C: comunicación, colaboración, pensamiento crítico y creatividad.

A continuación, se recogen todos los marcos analizados en una tabla resumen:

Tabla 1.

*Resumen de marcos de competencias*

marco	autor y fecha	competencias
Directrices educativas de la UNESCO	Informe Delors, 1997	Aprender a conocer Aprender a hacer Aprender a convivir Aprender a ser
Informe DeSeCo	OCDE, 2003	Usar herramientas para interactuar con el entorno Interactuar con grupos heterogéneos Actuar de manera autónoma
Competencias para la vida	OMS, 2003	Habilidades interpersonales y de comunicación Habilidades para la toma de decisiones y pensamiento crítico Habilidades para la autogestión
Marco STEP	Banco Mundial, 2010	Habilidades para la resolución de problemas (pensamiento crítico y analítico) Habilidades de aprendizaje (aprender a aprender y aprender de la experiencia) Habilidades de comunicación, lectoescritura, uso de la información para comunicarse con otros, uso de lenguas extranjeras y uso de las TIC como herramientas de comunicación. Habilidades personales para la autogestión, la toma de decisiones y la gestión de riesgos. Habilidades sociales para la colaboración, motivación de los miembros de un equipo, relación con clientes, liderazgo, resolución de conflictos y desarrollo de redes de cooperación.
21 habilidades Veintiuno	Carlos Magro, 2018	Escenario personal: habilidades relacionadas con la autoestima y el ajuste personal Escenario comunitario: habilidades que favorecen la convivencia y las relaciones sociales Escenario académico: habilidades relacionadas con la gestión del conocimiento y el aprendizaje Escenario profesional: habilidades que facilitan el desarrollo profesional y el acceso al mundo del trabajo
Marco europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente	Consejo Europeo, 2018	Comunicación Lingüística (CCL) Competencia Matemática y Competencias básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT) Competencia Digital (CD) Iniciativa y Espíritu Emprendedor (IEE) Aprender a Aprender (AA) Competencias Sociales y Cívicas (CSC) Conciencia y Expresiones Culturales (CEC)
7 habilidades de supervivencia	Tony Wagner, 2019	1. Pensamiento crítico y resolución de problemas 2. Colaboración a través de redes y liderazgo por influencia 3. Agilidad y adaptabilidad 4. Iniciativa y espíritu emprendedor 5. Comunicación oral y escrita efectiva 6. Acceso y análisis de la información 7. Curiosidad e imaginación
Marco de competencias P21	Partnership for 21st Century Learning, 2019	Habilidades de aprendizaje e innovación: Habilidades de información, medios y tecnología Habilidades para la vida y la carrera profesional

# 1.3. Competencia global

## 1.3.1. Antecedentes hacia un pensamiento global

Aunque el concepto de globalización pueda resultar algo muy moderno, en realidad las nociones de cosmopolitismo y educación intercultural no son algo nuevo. A continuación, se destacan algunos autores de la literatura educativa que, utilizando otros términos, manejaban conceptos que hoy en día están de plena actualidad porque sustentan la pedagogía de la educación global.

Uno de los primeros precursores de este concepto fue Comenius en el siglo XVII, exponiendo que la educación es un fenómeno que afecta de forma integral a toda la vida (Cushner y Mahon, 2009). John Comenius (1592-1670), fue un pedagogo nacido en la actual República Checa. Promulgaba la idea de un centro pansófico (un lugar donde enseñar todo a todos) en el que intelectuales de todo el mundo coincidieran para estudiar juntos y compartir ideas, con la idea de la cooperación internacional como vía para el progreso y el desarrollo de la ciencia. Asimismo, potenció el uso del latín para favorecer un acceso a la cultura por parte de todos los estudiantes.

Las principales ideas de Comenius se basan en tres principios que actualmente tienen una traslación en la educación moderna:

- 1) Educación por etapas, actualmente implementado en todos los sistemas educativos del mundo, que establecen una secuenciación en el aprendizaje acompañada con el desarrollo intelectual y físico de los alumnos. Esta idea sería desarrollada posteriormente por Piaget.
- 2) Analizar las cuestiones uno mismo, sin someterse a la autoridad, lo que actualmente se denomina pensamiento crítico.
- 3) Actuar según los propios impulsos, dejando que sean los alumnos los que hagan los descubrimientos contando con el profesor como guía. Ésta es la base de lo que actualmente se conoce como corriente pedagógica constructivista, que sitúa al alumno en el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje en el que el profesor actúa como facilitador de éste (Hill, 2012a).

En los cuatro siglos transcurridos desde entonces, las ideas de Comenius no han perdido vigencia, sino que, por el contrario, se han consolidado en el término moderno que se conoce como competencia intercultural (Carter, 2020).

Otro de los grandes pensadores con gran relevancia en la literatura educativa, y que contribuyó a una concepción internacional de la educación, fue el filósofo suizo Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778). Es considerado uno de los principales precursores del constructivismo, situando al alumno en el centro del aprendizaje y potenciando el auto descubrimiento, permitiéndole que sea el que construya su propio conocimiento mediante el aprendizaje heurístico. *Émile* (1762) es su obra central, en la que pone el énfasis en la necesidad de tener en cuenta la psicología infantil en la educación, así como en la importancia de deshacerse de los prejuicios nacionalistas (Hill, 2012a).

A principios del siglo XX surge con fuerza la idea de ligar la educación a la construcción de la democracia de la mano de John Dewey (1859-1952). Dewey fue un pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense que destacó en el ámbito de la educación comparada como fuente para averiguar las mejores prácticas educativas. Tenía una concepción de la educación para la democracia, prestando especial atención a los métodos de enseñanza, y viajó abundantemente para diseminar sus ideas (Reimers y Chung, 2016).

Las ideas de Dewey siguen de plena actualidad en el panorama educativo, ya que propugnaba la importancia de utilizar la experiencia como motor para generar un aprendizaje real y duradero, algo que hoy en día se conoce como aprendizaje experiencial y que supone la

esencia de las metodologías que en él se apoyan, como el aprendizaje-servicio (Fogarty, 1999), o el aprendizaje basado en proyectos o problemas. También abogaba por el aprendizaje no formal, y todas aquellas metodologías que intenten acercar en la mayor medida posible el aprendizaje a los contextos de la vida real (National Research Council, 2013).

Ya en los años 20, Isaac Kandel (1881- 1965), abogaba por preparar a los estudiantes para el entendimiento internacional, tal como él lo definía, para servir a la propia nación y a otras en aras de una causa humana común. Este educador estadounidense no proponía incorporar nuevos contenidos en el currículo, sino destacar las dimensiones internacionales de las asignaturas ya existentes, así como dotarlo de una orientación cosmopolita (Reimers, 2013).

El psicólogo suizo Jean Piaget (1896 - 1980) dedicó gran parte de su investigación a la evolución cognitiva de los niños. Definió el aprendizaje secuenciado en etapas, que acompañan las capacidades crecientes a medida que el niño crece lo que supuso una revolución en cuanto al diseño del currículo educativo (Reimers y Chung, 2016). Piaget sostenía que el aprendizaje real sólo se obtiene por el propio descubrimiento, por lo que intentar enseñar conceptos ya elaborados sólo consigue un conocimiento superficial (Gardner, 2004).

Las ideas constructivistas de Piaget están en la base no sólo del aprendizaje por descubrimiento, sino también de las metodologías de aprender haciendo (*learning by doing*) y los espacios *Maker*. En definitiva, se trata de modelos de aprendizaje basados en la resolución de problemas, e incluso en el estudio de casos en el ámbito de las ciencias sociales (Fogarty, 1999).

Coetáneo de Piaget, Lev Vygotsky (1896-1934) fue un psicólogo y pedagogo ruso que se caracterizó por investigar la dimensión social del aprendizaje. Sus tesis se basaban en dos principios fundamentales: en primer lugar, aprovechar el conocimiento ya establecido por las generaciones anteriores. En segundo lugar, ayudar y sustentar el aprendizaje de los alumnos de manera que éstos puedan llegar a una comprensión más avanzada. Vygotsky consideraba ingenuo pensar que los alumnos, especialmente los más jóvenes, fueran a ser capaces de llegar a las grandes ideas de las disciplinas académicas sin ser acompañados por una guía adecuada (Gardner, 2004).

Vygotsky desarrolló por primera vez en 1931 el concepto de zona de desarrollo próximo, que se define como el espacio entre lo que el alumno es capaz de hacer por sí solo y lo que potencialmente puede llegar a conseguir bajo el tutelaje de otra persona que domine la materia (no necesariamente el profesor). El profesor, por tanto, es concebido como una figura de asistencia en el proceso, más que como

un director, tanto en el aprendizaje como en la evaluación (International Baccalaureate Organization, 2019).

Las ideas de Vygotsky tienen un claro reflejo en la pedagogía moderna, ya que considera las interacciones entre las personas como el origen del proceso cognitivo del alumno que desemboca en el aprendizaje y la comprensión profunda. Pone el énfasis en las buenas prácticas docentes, en el papel de profesores competentes que sean capaces de guiar adecuadamente y permanecer en un segundo plano durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fogarty, 1999).

Kurt Hahn inspiró el programa CAS (Creatividad, Acción y Servicio) del IB a partir de su movimiento *Outward Bound*. Hahn fundó en 1962 el *Atlantic College* en Gales, el primero de los Colegios del Mundo Unidos (UWC). El programa CAS (Creatividad, Acción y Servicio) supone una parte importante del Programa Diploma del IB y contribuye claramente a la filosofía de proporcionar una educación integral y fomentar una ciudadanía más compasiva (Hill, 2012b). Tal como se detallará más adelante, el programa CAS trata de despertar conciencia social de los estudiantes a través de proyectos que engloban actividades artísticas, esfuerzo físico y servicio comunitario en colaboración con los demás.

Más recientemente en el siglo XX, es muy destacable la contribución de Howard Gardner, psicólogo estadounidense nacido en 1943, con su teoría de las inteligencias múltiples. Es uno de los principales contribuidores a la psicología cognitiva aportando la visión de la inteligencia como una capacidad multifacética y multidimensional, destacando 8 aspectos en ella (verbal, lógica, visual, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista) que se combinan en mayor o menor grado para hacer de cada individuo un ser único (Fogarty,1999).

Esta concepción de la inteligencia tiene importantes implicaciones para la educación, ya que, partiendo de este modelo, resulta imprescindible personalizar y diferenciar el proceso de aprendizaje en función de los tipos y nivel de desarrollo de estas “inteligencias” en cada uno de los alumnos (Reimers y Chung, 2016). Tal como el propio Gardner lo expone, asumir que el perfil de cada persona es idiosincrático en función de su propia distribución de capacidades, supone un dilema educativo entre la tendencia a ignorar tales diferencias, e incluso en tratar de eliminarlas, frente a la posibilidad de reconocer tales rasgos distintivos e intentar utilizarlos como una ventaja en el ámbito educativo (Gardner, 2004).

La irrupción de la teoría de las inteligencias múltiples supuso un antes y un después en el panorama de la psicología de la educación, ya que implica reconocer que existen tantas formas de entender el mundo

como individuos, así como de estilos de llevar a cabo los procesos cognitivos para llegar al entendimiento y para demostrar las propias capacidades. Estas nuevas concepciones tienen un impacto muy significativo en las formas de enseñar y en las formas de evaluar el aprendizaje (Fogarty, 1999).

En resumen, el siglo XX estuvo marcado en gran medida por las dos grandes guerras mundiales y la guerra fría que se instaló al terminar el segundo conflicto bélico. Los esfuerzos de los sistemas educativos en aquel momento estuvieron enfocados en los desafíos que planteaba el panorama mundial en la posguerra.

Lo que define la situación mundial en el siglo XXI es una creciente interconexión global, para la que se está definiendo la educación necesaria para esta era, y donde la educación en la competencia global trata de resolver este desafío (Balistreri et al., 2012).

La globalización es el nuevo orden mundial que afecta a todas las esferas de la vida actual, desde cuestiones económicas, financieras, lingüísticas, culturales, y cómo no, educativas. Teniendo en cuenta además el papel preponderante que juega el conocimiento en la nueva sociedad, la forma en la que se transmite ese conocimiento debe ser revisada.

La globalización ha cambiado la forma en la que nos relacionamos unos con otros, cómo nos comportamos como consumidores, cómo se hacen negocios, cómo se producen los bienes y servicios, cómo participamos como miembros activos de una democracia, e incluso cómo disfrutamos nuestro ocio.

Existe consenso en la literatura sobre algunos de los factores que condicionan el escenario mundial actual, que exigen de los individuos la capacidad de enfrentarse a desafíos globales e interculturales. Estos factores se superponen unos sobre otros y son interdependientes entre sí, y en última instancia, justifican que se proporcione una educación para la competencia global (Balistreri et al., 2012).

El mundo del siglo XXI requiere de los estudiantes una visión acorde con los desafíos que les aguardan. Ello implica exponerlos a un conjunto integrado de experiencias de aprendizaje que les ayuden a expandir sus horizontes desde su entorno más inmediato al resto del mundo. La creciente interconexión mundial que trae consigo la globalización exige de los estudiantes que desarrollen su competencia global. Aquellos estudiantes que tengan sólidos conocimientos y habilidades globales estarán mejor preparados tanto para un mercado de trabajo globalizado como para desempeñar activamente una ciudadanía global comprometida (McElvain y Stephanidis, 2011).

## 1.3.2. Evolución histórica del cosmopolitismo en la educación

Tal como se ha justificado anteriormente a través de las contribuciones de los autores de la literatura educativa clásica, a lo largo de la historia, y especialmente en el siglo XX, ha habido múltiples movimientos en favor de una cierta internacionalización de la educación (Balistreri et al., 2012). Especialmente, tras el final de la segunda Guerra mundial y el desarrollo de la Guerra fría, estas corrientes abogaban por infundir en los alumnos el conocimiento por otras gentes y culturas distintas a la suya propia, intentando desarrollar en ellos un sentimiento de cosmopolitismo (Reimers, 2013). La Organización del IB surge para intentar dar respuesta a los retos del mundo de la postguerra.

Con la misma intención de reforzar el entendimiento mutuo entre individuos de distintos orígenes y naciones, y reducir así el riesgo de nuevos conflictos bélicos, en el ámbito de la educación superior, se fundó en 1946 el Programa *Fulbright*, concebido para financiar estancias internacionales. A los objetivos pacifistas de su fundador, William Fulbright, se unían otras motivaciones políticas que veían en los intercambios educativos internacionales una vía de afianzamiento

de los intereses del bloque norteamericano frente al soviético (Balistreri et al., 2012).

Tras la Segunda Guerra Mundial, se creó la Organización de las Naciones Unidas y se adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la que se incluye la educación como uno de ellos, además de como un medio para contribuir a la convivencia pacífica, ayudando a los estudiantes a descubrir la condición que todos los humanos comparten.

Por su parte, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fundó en 1953 la red de Escuelas Asociadas (*Associated School Project*), una red que incluye cerca de diez mil escuelas en 180 países del mundo, dedicada a promover el entendimiento internacional y la paz.

Tal como se ha señalado antes, en 1962 el pedagogo alemán Kurt Hahn fundó en 1962 el primero de los Colegios del Mundo Unido, con la idea de que si jóvenes de distintas procedencias compartieran sus experiencias a la vez que se educaban juntos, construyendo un sentimiento de comprensión mutua que debería evitar que se produjeran conflictos en el futuro.

En la década de los años 60, empezó a desarrollarse un sistema educativo concebido principalmente para los hijos de los trabajadores

diplomáticos quienes, en virtud de su trabajo, cambiaban con frecuencia de residencia pasando por distintos países. Estos trabajadores necesitaban un sistema que diera estabilidad a la carrera académica de sus hijos, para que se vieran afectados en la menor medida posible al cambiar de país, de idioma de instrucción y de sistema educativo. En 1968, se fundó en Ginebra la Organización *International Baccalaureate* (Organización del Bachillerato Internacional, IB) con un programa preuniversitario (el Programa Diploma), una suerte de pasaporte académico para poder garantizar un acceso universal a la universidad sin que importara el sistema educativo nacional en el que se había educado el estudiante. Fue posteriormente cuando se fueron desarrollando las etapas educativas anteriores hasta llegar a cubrir todas las etapas escolares (Reimers, 2013).

De forma consustancial a su creación, la organización del IB incluyó en su definición intrínseca una serie de valores que se concebían unidos a una educación que pretende desarrollar una mentalidad internacional en los alumnos, haciéndoles concebir su pasado como un legado, así como transmitirles un entendimiento del presente en el que los individuos actúan de forma interdependiente, y en el que la cooperación y el respeto a todas las personas es imprescindible (Hill, 2012b).

Como ya se ha mencionado anteriormente, las corrientes en favor de la educación global, y por extensión, las llamadas pedagogías innovadoras para favorecerla, realmente tienen poco de novedoso puesto que numerosos autores clásicos ya escribieron sobre ellas. Lo que sí resulta novedoso es combinarlas y potenciarlas mediante el uso de las tecnologías con fines educativos, pero la esencia que subyace tras ellas emana directamente de las teorías que estos autores formularon desde finales del s. XX, situando al alumno en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

### 1.3.3. Los orígenes del concepto de competencia global

Una de las primeras veces que se formula el concepto de competencia global es en 1988, en un informe publicado por el Consejo de intercambios educativos con el extranjero (CIEE) que es conocida como la “carta magna” de la competencia global: *Educating for Global Competence: The Report of the Advisory Council for International Educational Exchange*. Éste recomendaba a las universidades estadounidenses que enviaran a sus alumnos a participar en programas de intercambio eligiendo destinos en los que no

predominaran los estudiantes americanos, ni el inglés fuese el idioma principal (Hunter, White y Godbey, 2006).

En 1996, Richard Lambert formula una de las primeras definiciones del individuo globalmente competente, como aquel que tiene el conocimiento de eventos de actualidad, puede empatizar con otros, mantiene una actitud positiva y tiene una cierta capacidad para hablar un idioma extranjero.

Desde la publicación del informe del CIEE en 1988, se empezó a definir el perfil de destrezas asociado a ella, tales como la facilidad intercultural, comunicación bidireccional efectiva, liderazgo diverso, intercambio sistemático de buenas prácticas y un diseño de estrategia global (Swiss Consulting Group, 2002). Otro perfil de competencias, definido por la *American Council of International Intercultural Education* (ACIIE) en 1996, incluye: apreciación de la complejidad, la gestión de conflictos, la inevitabilidad del cambio, y la interconexión entre los seres humanos y su entorno.

William Hunter dedicó su tesis doctoral en 2004 a definir el concepto de competencia global a través del método Delphi. Este autor establece una relación inequívoca entre los sucesos acontecidos el 11 de septiembre de 2001 con un sustancial cambio en la visión que, sobre todo, los ciudadanos estadounidenses tenían de la hegemonía de su

país y de su posición en el mundo. Ese evento, y las consecuencias que le siguieron, supuso la asunción de la necesidad de trabajar por una comprensión más profunda de las distintas perspectivas que condicionan la diversidad de orígenes y de culturas (Hunter, 2004b).

### 1.3.4. Marco teórico de la competencia global

La OCDE, a través de Boix Mansilla y Jackson (2011), define la competencia global como “la capacidad para entender y actuar sobre asuntos que tienen una dimensión local, global e intercultural” (Boix Mansilla y Jackson, 2011, p.13). Estos autores identifican cuatro dimensiones en el concepto de competencia global: investigar el mundo, valorar perspectivas, comunicar ideas eficazmente y tomar acción.

- **Investigar el mundo:** los estudiantes globalmente competentes muestran interés y curiosidad por comprender el mundo que les rodea y cómo éste funciona. Analizan el contexto local, global y cultural.

- **Valorar otras perspectivas:** Los estudiantes globalmente competentes son conscientes de que tienen una percepción propia del mundo y que, probablemente, otros no la compartan. Son, por tanto, conscientes de que existen diferentes visiones y perspectivas.
- **Comunicar ideas:** Los estudiantes globalmente competentes son capaces de comunicarse de manera efectiva, tanto a nivel verbal como no verbal, y con públicos diversos. Son capaces de establecer un diálogo intercultural efectivo.
- **Tomar acción:** Los estudiantes globalmente competentes poseen las habilidades y el conocimiento necesario para poder actuar de forma colaborativa en búsqueda de un bienestar común y un desarrollo social sostenible, siendo, por tanto, agentes del cambio.

Luis et al. (2020) van un poco más allá evolucionando el concepto y acuñan un término: la competencia global *changemaker*. Ésta se define a partir de este mismo marco teórico descrito por la OCDE, pero incorporando a su vez las competencias emprendedora, social y cívica, descritas dentro del marco de competencias clave de la Unión Europea.

De esta manera, se combinan ambos marcos de referencia para dar lugar a un concepto que sitúa la acción social en el centro de su razón de ser, encontrando su motivación en el anhelo de unas mejores condiciones para toda la comunidad a través del compromiso y el emprendimiento social.

La competencia global *changemaker* se articula a través del sistema educativo, que será la institución encargada de promover el cambio hacia el verdadero desarrollo competencial de los alumnos, mediante pedagogías en las que los estudiantes tendrán que poner en acción lo aprendido de forma efectiva, tales como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el *design thinking*, el aprendizaje basado en el pensamiento, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje-servicio o el aprendizaje por construcción o aprendizaje *maker* (Luis et al., 2020).

Cabe preguntarse por qué la competencia global resulta esencial en el mundo actual. Bailey et al. (2022) la califican como una competencia esencial en el siglo XXI. En el contexto en el que vivimos, existen numerosos factores que demandan un perfil de competencias acordes con los desafíos a los que nos enfrentamos, tal como se discutió en el epígrafe anterior. Los principales motivos se resumen en tres grandes bloques de circunstancias tales como el entorno económico

globalizado y la cuarta revolución industrial que trae consigo, la necesidad de mantener una convivencia pacífica entre individuos de diversos orígenes culturales, y, por último, el desafío medioambiental que requiere planificar un desarrollo sostenible para la salvaguarda del planeta tanto para las generaciones humanas venideras como para el resto de las especies.

#### 1.3.4.1. La economía globalizada y las exigencias del mercado de trabajo.

La economía mundial está experimentando cambios muy sustanciales desde hace varias décadas. La economía industrial manufacturera ha pivotado hacia un modelo basado principalmente en servicios dominados por la información, el conocimiento y la innovación.

La globalización ha incrementado el proceso de concentración empresarial: las compañías multinacionales tienen sedes en distintos países, emplean a trabajadores extranjeros, y a menudo los bienes producidos son consumidos por clientes de terceros países. Las comunicaciones de alta velocidad por Internet han favorecido las transacciones económicas y empresariales, asistimos a un proceso de eliminación de fronteras y aranceles comerciales, y existen importantes incentivos gubernamentales para la inversión extranjera.

Los empleos en la economía del conocimiento requieren de destrezas mucho más complejas que las básicas. En particular, los empleos mejor pagados exigen habilidades de pensamiento de primer orden, así como competencias interculturales. Éstas son imprescindibles para manejar información, trabajar en equipos, comunicarse de forma eficaz y responder de forma flexible a los problemas complejos que se plantean (Balistreri et al., 2012).

Las empresas requieren trabajadores con fuertes habilidades intra e interpersonales, conocimiento de distintas culturas y países y actitudes y disposiciones positivas hacia ellos. Esto no es algo únicamente reservado para las capas directivas, sino un requerimiento para todos los empleados en general (Reimers et al., 2016).

El *World Economic Forum*, en su informe *Future of Jobs* de 2020, apunta el problema de la falta de habilidades necesarias sobre todo en cuanto a las profesiones emergentes, que requieren trabajadores con perfiles de competencias que los empleadores tienen muchas dificultades para encontrar. Ello implica un importante desafío para los sistemas educativos, ya que deben preparar a los jóvenes para demandas desconocidas (Voogt y Pareja, 2012). Esto implica una transformación educativa que permita poner el acento en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales tales como creatividad, iniciativa y adaptabilidad para conducirse (Davidson, 2013). Su empleabilidad

dependerá de su capacidad para operar en un entorno cambiante que requiere seguir aprendiendo continuamente y que les exigirá nuevas habilidades y destrezas.

Además, según el informe del Comité para el Desarrollo Económico de 2006 para el ámbito estadounidense, para competir con éxito en el mercado global, tanto las multinacionales basadas en los EE. UU. Como las pequeñas empresas necesitan cada vez más empleados con conocimiento de idiomas y culturas para comercializar productos a clientes de todo el mundo, así como para trabajar de manera efectiva con empleados extranjeros y socios en otros países.

Tal como señala la OCDE en su informe sobre el futuro de la educación y las competencias (2018b), en el horizonte hasta 2030, los individuos deben ser capaces de pensar creativamente, desarrollar nuevos productos y servicios, desempeñar nuevos trabajos, diseñar nuevos procesos y métodos en nuevas empresas y nuevos sectores. En última instancia, se configura una nueva forma de vivir en la que es esencial la adaptabilidad, la creatividad, la curiosidad y la mentalidad abierta.

Los empleadores necesitan trabajadores con gran capacidad de adaptabilidad, que sean capaces de aplicar con facilidad sus habilidades y conocimientos a un nuevo entorno (Ramos y Schleicher, 2016). Los individuos globalmente competentes son capaces de

integrarse eficazmente en un equipo de trabajo, reconociendo sus propias perspectivas y las de los demás, así como comunicando claramente sus posiciones y haciendo contribuciones relevantes (Boix Mansilla y Jackson, 2013).

Incluso para las personas que no tienen la ambición de desarrollar una carrera profesional internacional, lo local está adquiriendo una dimensión cada vez más global. El New York Times acuñó el término “glocal” para describir a los estudiantes que consiguen desarrollar una carrera internacional aprovechando las oportunidades locales, como por ejemplo, las instituciones para la educación superior (Saalfield y Appel, 2012).

También se está produciendo una evolución en los perfiles demandados, ya que seguirá aumentando la necesidad de expertos en pensamiento y comunicación compleja en todo el mundo (Boix Mansilla y Jackson, 2013). A principios del S.XX, tan sólo el 5% de los puestos de trabajo en EE. UU. Requería conocimientos y habilidades especializadas, mientras que, en el año 2009, el porcentaje ya ascendía al 70%, y esta transformación no ha hecho más que empezar (World Economic Forum, 2020).

La educación debe dar respuesta a estos desafíos, asegurando proporcionar las oportunidades necesarias para que los alumnos

puedan desarrollar un adecuado bagaje competencial. Comprender la naturaleza cambiante de las cuestiones laborales es imprescindible para quienes diseñan los planes de estudio, ya que es preciso asegurar que éstos responden a las necesidades del mercado de trabajo. El currículo debe incorporar los conocimientos necesarios para desempeñar una profesión, además de las habilidades y destrezas tales como pensamiento crítico, creatividad, pensamiento sistémico, capacidad para el aprendizaje permanente, adaptabilidad, resiliencia, etc.

En cuanto a los conocimientos, no se trata de poder repetir datos o cifras. Es imprescindible una comprensión profunda por parte de los estudiantes de cuestiones de importancia global: cómo operan los mercados globales, las promesas y los peligros de la producción transnacional, cómo los emprendedores sociales contribuyen al desarrollo humano y al mismo tiempo obtienen sus objetivos, las demandas de desarrollo económico y cultural y los dilemas de la desigualdad, por nombrar algunos (Boix Mansilla y Jackson, 2013).

#### 1.3.4.2. Convivencia multicultural cívica y pacífica

Según Andreas Schleicher (2018), desde la caída del muro de Berlín, la principal fuente de conflictos en el mundo son los enfrentamientos de tipo étnico y cultural. Existe una urgente necesidad de fomentar la

convivencia pacífica y respetuosa en las sociedades multiculturales donde los miembros provienen de diversos orígenes.

El fenómeno de la globalización trae consigo considerables corrientes migratorias en todo el mundo. A menudo se argumenta que las corrientes migratorias que se experimentan en el panorama actual no tienen precedentes. Sin embargo, Coatsworth (2004) sostiene que el ciclo actual de migración es proporcionalmente menor que el que se experimentó en periodos anteriores, por ejemplo, cuando grandes masas de población llegaron a distintos países de las Américas hace algo más de un siglo.

El actual ciclo de globalización produce y requiere de habilidades interculturales. Por el mismo motivo que se ha expuesto anteriormente, se da una menor pérdida intergeneracional en términos de habilidades lingüísticas, culturales y sociales entre los inmigrantes y sus descendientes, ya que se mantiene un estrecho contacto con sus países de origen. Ello es muy positivo, ya que el mercado recompensa a aquellos que mantienen o adquieren la capacidad para actuar en más de un escenario cultural (Coatsworth, 2004).

Los fenómenos migratorios cambian la naturaleza de las sociedades y plantean la gran necesidad de construir una comunidad global que se caracterice por la tolerancia, el entendimiento y búsqueda del bienestar

común, que son los principios sobre los que se asientan las democracias más avanzadas. Actuar cívicamente implica comprometerse como ciudadano en múltiples niveles, desde lo local hasta lo global. La gran interconexión que se vive actualmente provoca que los límites entre lo que antes se podía definir como asuntos domésticos y los asuntos globales se hayan desdibujado (Balistreri et al., 2012).

La educación puede jugar un papel muy importante a la hora de gestionar las corrientes migratorias en los países de acogida. No obstante, es preciso enseñar a los niños y jóvenes no sólo a tener una convivencia pacífica dentro de sociedades complejas y diversas, sino a apreciar además esa diversidad como parte de un patrimonio cultural (Delors et al., 1997). La evidencia señala que la convivencia intercultural y diversa crea actitudes más tolerantes hacia las personas migrantes, y una exposición continuada a ambientes diversos, por ejemplo, en la escuela favorece una actitud de comprensión y convivencia pacífica (OCDE, 2019).

La gran diferencia de este último ciclo de globalización, frente a los que han tenido lugar anteriormente en la Historia, es la presencia de nuevas formas más asequibles de transporte, así como de tecnologías de comunicación (Coatsworth, 2004). Los inmigrantes siguen en continua comunicación con sus familias y países de origen, les envían remesas de dinero, viajan con frecuencia para visitarles. Este contacto fluido

favorece también el intercambio de valores, prácticas e ideas (Boix Mansilla y Jackson, 2013). Estos inmigrantes participan en actividades religiosas, económicas, culturales y, a menudo, políticas en dos lugares. Para ellos, una adaptación óptima implica el desarrollo de una identidad híbrida y una doble ciudadanía que se resiste a tener que elegir una nación sobre otra (Todorova, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008).

No obstante, como ya se ha expuesto, el proceso de globalización provoca una tendencia hacia la desigualdad. La educación debe jugar un importante papel a la hora de combatirla y favorecer el acceso a una formación de calidad tanto para los alumnos inmigrantes como para los autóctonos. Esto es lo que, en última instancia, garantiza que todos tengan las mismas oportunidades para el desarrollo profesional. Las escuelas de todo el mundo tienen una responsabilidad fundamental: preparar a los estudiantes para la diferencia y la complejidad (Suárez-Orozco, 2005). Tendrán que preparar a todos los jóvenes para nuevos contextos en los que coexisten múltiples culturas. Manejar esta complejidad es esencial para el éxito en un mundo global, fomentando la afinidad, comunicándose eficazmente, trabajando juntos, valorando la diferencia y beneficiándose de la diversidad (Boix Mansilla y Jackson, 2013).

Cabe, por tanto, preguntarse cuáles son las competencias que los estudiantes deberían adquirir para ser capaces de manejar con éxito la complejidad cultural.

Dos de las dimensiones básicas de la competencia global hacen referencia a la sofisticación intercultural: la capacidad de reconocer perspectivas (de los demás y de uno mismo) y la capacidad de comunicar ideas de manera efectiva entre diversas audiencias. Las personas globalmente competentes son capaces de analizar y explicar sus propias cosmovisiones y tradiciones culturales, así como reconocer cómo estas influyen en sus elecciones e interacciones en el día a día. También pueden sopesar las perspectivas de los demás, teniendo en cuenta los factores que influyen sobre ellas, tales como la cultura, la geografía y la religión (Boix Mansilla y Jackson, 2013).

Asimismo, los estudiantes también deberán comprender que prosperar en un mundo de diversidad implica comunicarse con diversas audiencias, ser capaz de reconocer cómo éstas pueden interpretar información a partir de sus propias perspectivas. Ello exige que los estudiantes escuchen y se comuniquen con cuidado y respetuosamente, utilizando los lenguajes y tecnologías apropiados para hacerlo.

### 1.3.4.3. Conciencia medioambiental y desarrollo sostenible.

Las nuevas generaciones crecen sabiendo que el mundo en el que les toca vivir les ofrece grandes oportunidades, pero también está aquejado de problemas graves que es preciso atender. La conciencia medioambiental y el compromiso con la sostenibilidad del planeta son los puntos de partida básicos para cualquier individuo globalmente competente.

La competencia global tiene una dimensión ética basada en la humanidad compartida entre todos los habitantes del planeta (Reimers et al., 2016). Esta dimensión está relacionada con el compromiso por el esfuerzo en alcanzar las metas de sostenibilidad formuladas en la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible, así como en los Futuros de la Educación, de la UNESCO, que mira hacia 2050.

En la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) se explicita el papel destacado que tiene la educación a la hora de garantizar que todos los alumnos reciban una educación para el desarrollo sostenible y se procure la transmisión de los valores de compromiso con la construcción de un mundo cuán justa y sostenible. Esta declaración, y lo que representa, está íntimamente conectada con los derechos humanos básicos, incluyendo la necesidad de igualdad económica y

social, así como libertades fundamentales como condiciones para un desarrollo sostenible.

En las últimas décadas se ha producido un aumento generalizado de la temperatura y se han incrementado los fenómenos climatológicos extremos. Ello tiene efectos nocivos sobre los ecosistemas, tanto terrestres como marinos, la agricultura y la vida humana, con el aumento de epidemias, como por ejemplo la malaria, ya que, dadas las temperaturas más elevadas, proliferan los mosquitos que la transmiten. También la carestía de agua potable y la convivencia con residuos en algunas zonas puede estar detrás de las zoonosis que han causado distintas epidemias tales como el VIH, el SARS, el ébola, la encefalopatía espongiforme bovina y más recientemente, el COVID-19.

Indudablemente se trata de un asunto global que afecta al planeta en su totalidad, un problema muy grave que desafía a toda la vida en el planeta Tierra, humano, vegetal y animal, en el que las medidas deben ser globales, coordinadas y adoptadas conjuntamente (Boix-Mansilla y Jackson, 2011).

#### 1.3.4.4. La competencia global como perfil de competencias

La competencia global, por su complejidad, debe definirse como un perfil de competencias, incorporando distintas subcompetencias según el marco teórico definido anteriormente.

Para clasificar las mencionadas subcompetencias, seguimos las categorías propuestas por el informe "*Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*", editado por el *National Research Council* en 2013, en el cual se describen las siguientes dimensiones para agrupar las competencias del S. XXI:

- La dimensión cognitiva: incluye competencias relacionadas con el pensamiento y la reflexión.
- La dimensión intrapersonal: se refiere a las competencias necesarias para el autocontrol y el comportamiento.
- La dimensión interpersonal: incluye las competencias que intervienen en la relación con los demás.

Reimers y Chung (2016) consideran este informe como la revisión más amplia y sistemática de la literatura existente sobre competencias del siglo XXI.

De esta manera, y considerando la competencia global como un perfil de competencias del S. XXI, cada una de las dimensiones del concepto que proponen Boix Mansilla y Jackson (2011) se subdividen en una serie de competencias relacionadas de naturaleza cognitiva, intrapersonal e interpersonal:

- **Investigar el mundo.** En esta dimensión se incorporan competencias clave relacionadas con el ámbito de la investigación. Las competencias estarían divididas entre el ámbito cognitivo (pensamiento crítico y reflexión, pensamiento sistémico y resolución de problemas); el ámbito de las competencias intrapersonales (interés intelectual, razonamiento y aprendizaje para toda la vida); y el ámbito de las competencias interpersonales (coordinación).
- **Valorar distintas perspectivas.** En esta dimensión se incluyen todas aquellas competencias que tienen que ver con el respeto a los demás, que se reparten entre competencias de dimensión cognitiva (escucha activa); competencias intrapersonales (flexibilidad, adaptabilidad, apreciación por la diversidad y competencia intercultural); y competencias interpersonales (empatía, toma de perspectiva, tolerancia y responsabilidad).

- **Comunicar ideas.** En esta dimensión están incluidas las competencias que favorecen una adecuada comunicación y colaboración entre individuos. En lo que se refiere al ámbito cognitivo, se incluye competencia lingüística tanto en la lengua materna como en idiomas extranjeros, razonamiento y argumentación, escucha activa e interpretación. En cuanto a las competencias intrapersonales, la autorregulación. Por último, en cuanto a las competencias interpersonales, están comprendidas la comunicación en sí, negociación, resolución de conflictos y asertividad.
- **Tomar acción.** En esta dimensión se incluyen todas aquellas competencias que están relacionadas con la disposición y determinación de hacer todo lo posible por efectuar un impacto positivo en la mejora del mundo, a menudo desde una escala local que termine repercutiendo en el ámbito global. Entre las competencias de tipo cognitivo, se relacionan creatividad, función ejecutiva y toma de decisiones. En cuanto a las competencias intrapersonales, se incluye la iniciativa emprendedora, espíritu de servicio, responsabilidad, integridad y perseverancia. En lo que se refiere a las competencias interpersonales, están comprendidas el trabajo en equipo, liderazgo, cooperación y colaboración.

De esta manera, un individuo globalmente competente será aquel que tenga una amplia serie de conocimientos, capacidades y actitudes que le permitan enfrentarse con éxito a multitud de situaciones y entornos complejos y globalizados.

Figura 1.

*Subcompetencias del perfil de competencia global.*



## 1.3 5. Evaluación de la competencia global

Una de las autoras que más ha estudiado la evaluación de la competencia intercultural es Darla Deardorff. A pesar de que la denominación del concepto no es la misma, la autora establece que el término *competencia intercultural* se puede considerar sinónimo de *competencia global*, y que la preferencia por usar una denominación u otra viene determinada por el ámbito de estudio en el que se discute (Deardorff, 2011).

Deardorff (2011) sugiere algunos de los métodos de evaluación que se pueden utilizar para medir algo tan complejo como la competencia global. Los divide entre aquellos que recogen evidencia directa (se basan en el trabajo intelectual realizado por el alumno) y los que se apoyan en la evidencia indirecta (percepciones sobre el aprendizaje adquirido que refieren los alumnos):

- Evidencia directa: en este grupo se incluyen los contratos de aprendizaje, los *e-portfolios*, la reflexión crítica y el propio desempeño académico.
- Evidencia indirecta: información obtenida mediante entrevistas, encuestas y grupos de enfoque.

Además, Deardorff (2018) señala que una adecuada evaluación de la competencia global es aquella que se incluye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, por tanto, supone un *feedback* útil para el alumno y no tan sólo una medida externa.

Dado que el profesor va a evaluar habilidades inter e intrapersonales, debe proporcionar suficientes oportunidades para que los alumnos puedan desarrollar estas habilidades en la clase interactuando con sus compañeros, momentos en los que el profesor puede observar y evaluar haciendo uso de instrumentos bien diseñados como rúbricas. Tales rúbricas pueden ser empleadas únicamente por parte del profesor, o involucrar a los alumnos en un proceso de evaluación por pares, que les permita a su vez valorar otras perspectivas distintas a la suya, proporcionando además una evaluación mucho más rica e integral (Deardorff, 2018).

En términos de evaluación, es preciso tener en cuenta dos factores inherentes a la competencia global: se trata de un objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente (Ramos y Schleicher, 2016).

La denominación “multidimensional” hace referencia a que la competencia global es la combinación de conocimientos, habilidades o destrezas, actitudes y valores, por lo que, para poder facilitar su

medida, es preciso desagregarla en factores más reducidos que resulten evaluables (Deardorff, 2014).

Por otra parte, el adjetivo “permanente” implica que la adquisición de la competencia global es un proceso que se extiende a lo largo de la vida, que no termina nunca, por lo que ningún individuo llega a ser absolutamente competente a escala global (Ramos y Schleicher, 2016; Deardorff, 2014). La evaluación será una medición puntual de la competencia global en un momento dado.

### 1.3.5.1. Las evaluaciones de PISA

PISA corresponde al acrónimo en inglés de “*Programme for International Student Assessment*”. Está basado en el informe DeSeCo (2003) de la OCDE (Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave), y su objetivo es medir el nivel de alfabetización de los alumnos de 15 años al final del periodo de escolarización obligatoria, en cuanto a sus capacidades para enfrentarse a los desafíos de las sociedades actuales (Dede, 2010).

Tradicionalmente, PISA ha abarcado la evaluación de lectura, matemáticas y ciencias. En 2013, el Consejo de Administración de PISA decidió incluir la evaluación de la competencia global dentro de los exámenes anuales de PISA a partir de 2018. Esta reciente decisión de

PISA evidencia el compromiso de la OCDE con incluir en su evaluación cuestiones no meramente curriculares, sino ampliarla hacia ámbitos afectivos de la educación (Zhao, 2015).

Para cumplir con este objetivo, se ha trabajado estrechamente con los países miembros para elaborar el marco conceptual de esta competencia y describir los indicadores para realizar la evaluación. El objetivo es contar con datos objetivos medidos a partir de las respuestas de los estudiantes de 15 años en más de 80 países, obteniendo por primera vez evidencia real sobre la capacidad que tienen las escuelas, independientemente del sistema educativo en el que se enmarcan, para ser capaces de desarrollar en los estudiantes dicha competencia, y contribuir, por tanto, al desarrollo de comunidades diversas y pacíficas (Ramos y Schleicher, 2016). PISA se basa en el mismo marco conceptual que se ha utilizado en este trabajo para definir la competencia global, basado en las cuatro dimensiones que se han descrito en capítulos anteriores (investigar el mundo, valorar distintas perspectivas, interactuar eficazmente y tomar acción por el bienestar común).

Al incorporar esta competencia dentro del panel de elementos evaluables, PISA pretende proporcionar una medida integrada del éxito de los sistemas educativos en cuanto a su capacidad para proveer las oportunidades y los ambientes de aprendizaje necesarios para que los

alumnos sean capaces de investigar el mundo más allá de su entorno más inmediato, establecer interacciones positivas con otras personas, siendo capaces de valorar la diversidad y las distintas perspectivas, así como comprometerse en la toma de acción para construir sociedades más sostenibles e inclusivas.

No obstante, esta iniciativa de la OCDE que se sustenta en la evaluación de PISA no está exenta de críticas por parte de la comunidad académica. Bailey et al. (2022) manifiestan sus discrepancias con el carácter económico neoliberal que observan en la definición de la competencia global que adopta este organismo, y sugieren que sería más adecuado hacerla pivotar hacia una concepción de “ciudadanía global” (p. 29) que implicara la colaboración efectiva para que los alumnos aprendan a convivir y trabajar juntos en un mundo cada vez más interconectado. Estos autores también señalan las impredecibles consecuencias que puede tener el debate derivado de las inevitables comparaciones de los datos resultantes entre los distintos países.

### 1.3.5.2. Conocimiento ligado a la comprensión

Tal como se ha señalado anteriormente, cuando se evalúa la competencia global se está evaluando un proceso cognitivo de primer orden. Gran parte de la prueba está destinada a medir el grado en el que los alumnos son capaces de lograr una comprensión global. Este

concepto se define como “el proceso que implica la conciencia de cuestiones globales y experiencias interculturales” (Ramos y Schleicher, 2016, p.5).

En la actual sociedad de la información, hay un acceso prácticamente ilimitado a los datos y a gran cantidad de información. Esta información no siempre es fiable, y es preciso realizar un filtro adecuado, siendo capaz de analizarla con sentido crítico para llegar a una comprensión real de los temas globales. El individuo globalmente competente es aquel que es capaz de encontrar significado y establecer las conexiones relevantes entre la información objetiva que conoce y las distintas perspectivas que existen sobre la misma.

A menudo, en el ámbito de los temas de relevancia global, dada su gran complejidad y la confluencia de múltiples dimensiones, se tiende a una excesiva simplificación y a generalizaciones que pueden desembocar en prejuicios y estereotipos (Ramos y Schleicher, 2016). Las pruebas de comprensión global tratan de evaluar los procesos cognitivos que llevan a la comprensión global, presentando a los estudiantes ante diversas situaciones, para comprobar el grado en el que son capaces de realizar un análisis certero y profundo.

### 1.3.5.3. La prueba para la competencia global

A la hora de diseñar la prueba para medir la competencia global, se encontró un importante desafío: elaborar una única prueba válida para evaluar a los jóvenes de 15-16 años en todo el planeta, teniendo en cuenta la gran diversidad de contextos culturales y socioeconómicos que ello implica y sin incurrir en sesgos.

Finalmente se decidió incluir dos instrumentos de evaluación en la prueba:

- En primer lugar, se realiza una prueba cognitiva que evalúa la comprensión global de los alumnos. Esta se basa tanto en el conocimiento previo con el que cuentan los alumnos, así como en las destrezas para resolver problemas globales e interculturales, en tres de las cuatro dimensiones de la competencia global (examinar cuestiones locales, globales e interculturales, reconocer diversas perspectivas y la toma de acción por el bien común). Para esta prueba se utiliza un estudio de caso que propone una situación a los alumnos sobre la que deben trabajar.
- En segundo lugar, se realiza un cuestionario de contexto, que es una prueba que pretende evaluar tanto los conocimientos sobre

temas globales y culturales, las destrezas cognitivas y sociales y las actitudes. Existen tres cuestionarios de contexto: el que está destinado a los alumnos, el que está dirigido a los profesores y el que se realiza a los equipos directivos.

Deardorff (2018) aconseja desagregar la evaluación de la competencia global en factores más sencillos. Considerando que la competencia global incluye cuatro bloques: conocimientos, destrezas cognitivas, destrezas sociales y actitudes, y valores, con esta estructura de prueba de evaluación, PISA mide todas las dimensiones de la competencia global, a excepción de los valores. La prueba cognitiva evalúa tanto conocimientos y destrezas cognitivas. El cuestionario de contexto evalúa también conocimientos, destrezas cognitivas y además destrezas sociales y actitudes.

Tanto en la prueba cognitiva como en el cuestionario de contexto, los alumnos encuentran numerosas preguntas que se basan en afirmaciones a las que deben responder mediante una escala Likert de cinco niveles, por ejemplo, indicando su nivel de acuerdo o desacuerdo con la afirmación, o la frecuencia con la que se encuentran en determinadas situaciones. Para cada uno de los bloques de preguntas, se elabora un índice: situando la media de la OCDE en 0, los valores positivos indican rendimientos superiores a la media, mientras que valores negativos significan rendimientos inferiores a la media.

A continuación, se realiza un análisis de los resultados en cada una de las tres dimensiones incluidas en la prueba, comparando los valores obtenidos por los alumnos españoles con la media de todos los alumnos de los países de la OCDE participantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

### **Examinar cuestiones locales, globales e interculturales**

En esta primera dimensión se analiza la capacidad de los alumnos para investigar el mundo y ser capaces de formarse una opinión propia, informada y crítica, sobre cuestiones locales y globales. Los temas sobre los que los alumnos fueron preguntados fueron el cambio climático y el calentamiento global, la salud mundial, la migración, los conflictos internacionales, la malnutrición en distintas partes del mundo, las causas de la pobreza y la igualdad entre hombres y mujeres.

La prueba ofrecía cuatro opciones de respuesta: “Nunca había oído hablar de esto”, “Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata”, “Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general”, “Sé bastante sobre esto y podría explicarlo bien”.

En esta dimensión, el valor promedio de España es de 0,20, significativamente superior al valor promedio de la OCDE, lo que indica un mayor conocimiento de las cuestiones locales, globales e

interculturales por parte de los alumnos españoles (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

### **Comprender y apreciar las perspectivas de los demás y su percepción del mundo**

En esta dimensión se valora en qué medida los alumnos reconocen y comprenden los puntos de vista de los demás, así como su propia capacidad de adaptación a situaciones nuevas, el interés por otras culturas y su actitud hacia personas de orígenes culturales distintos al suyo.

Para realizar esta medición, PISA utilizó preguntas en las que los alumnos debían indicar en qué medida se identificaban con una serie de afirmaciones, pudiendo elegir entre cinco opciones de respuesta dependiendo de su nivel de acuerdo con ellas.

En esta dimensión, el valor del índice obtenido por los alumnos españoles es de 0,19 y se encuentra entre los cuatro resultados más altos, muy por encima del valor promedio del conjunto de alumnos de la OCDE. Ello significa que los alumnos españoles tienen una capacidad para tener en cuenta y valorar la perspectiva de los demás muy superior al resto. Igualmente sucede tanto con el interés por aprender acerca de otras culturas, así como en el aspecto del respeto hacia las personas de

orígenes diversos, donde España aparece situada en los primeros puestos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

### **Interesarse por la comunicación intercultural**

En esta dimensión se quiere averiguar en qué medida los alumnos son capaces de mantener una comunicación adecuada entre distintas culturas, analizando no sólo el dominio de distintas lenguas sino también tener un contacto positivo con personas de otras culturas. Para ello, se toman datos provenientes del cuestionario de contexto.

En concreto, en esta dimensión se investigan tres aspectos concretos: la conciencia de la comunicación intercultural, el contacto con personas de otros países y hablar y aprender otras lenguas.

En cuanto a la conciencia de la comunicación intercultural, se pretende medir la capacidad de los alumnos para reconocer y utilizar distintas formas de expresión, los matices de la comunicación intercultural y ser capaces de realizar una comunicación efectiva. Los alumnos debían indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con distintas afirmaciones que se les proponían. El valor del índice alcanzado por los alumnos españoles es de 0,09, de nuevo por encima del valor promedio del conjunto de la OCDE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

En lo referente al contacto con personas de otros países, los alumnos españoles declaran tenerlo en todos los ámbitos de su vida habitual (en su familia, en su centro educativo, en su barrio y en su círculo de amistades). En todos esos ámbitos, excepto en el familiar, el porcentaje de alumnos que declaran tal contacto supera al de la media de todos los países de la OCDE, lo que representa el gran calado del fenómeno migratorio en España. Además, los individuos que más contacto tienen con personas de otros orígenes suelen mostrar además un mayor interés por conocer sus costumbres y su idioma.

En cuanto al conocimiento de otras lenguas, el 84% de los alumnos españoles afirman ser capaces de hablar al menos dos idiomas con la suficiente fluidez como para poder mantener una conversación. Es posible que este resultado esté correlacionado con el auge que ha tenido el bilingüismo en la educación en los últimos 15 años. Este porcentaje está también por encima de la media de la OCDE, que se sitúa en el 72% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

### **Emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible**

Esta dimensión estudia el sentido de la iniciativa de los alumnos y su disposición a actuar ante los problemas globales. Al igual que en el resto de las pruebas, aunque lo que se pretende medir es la competencia en sí, al no poder realizar observaciones reales, se intenta averiguar si los

alumnos tienen desarrollado un sentido de ciudadanía global a través de la proposición de determinadas afirmaciones en el cuestionario con las que tienen que indicar qué grado de acuerdo tienen.

Los alumnos españoles mostraron un alto nivel de compromiso con los asuntos de calado mundial y se identificaron en gran medida con el concepto de ciudadanía global, puntuando en el índice 0,2, por encima de la media de los países de la OCDE.

Además del cuestionario de contexto, los alumnos debían contestar a una prueba cognitiva que valoraba su grado de conocimiento sobre las posibles acciones que se pueden llevar a cabo en favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. Resulta llamativo que la media de respuestas correctas en esta prueba fuera tan sólo del 35% para el conjunto de los alumnos participantes, siendo el resultado para los alumnos españoles del 38% de las respuestas correctas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

#### 1.3.5.4. Limitaciones de la evaluación de PISA

Evaluar la competencia global es un gran desafío. Se trata de una competencia que involucra conocimientos, habilidades, actitudes y valores. A diferencia de otras competencias, como la matemática o la

de lectoescritura, el contexto aquí lo es todo, y hay determinadas cuestiones muy difíciles de medir mediante una prueba escrita.

PISA mide habilidades de pensamiento tanto analíticas como críticas, así como la comprensión intercultural de asuntos globales. También investiga el grado de apertura que muestran hacia personas de otras culturas, su mentalidad global y su responsabilidad. (Lucas, 2017). Se trata de un objetivo muy ambicioso para el que es preciso reconocer las limitaciones que tiene la evaluación de PISA y que suscita críticas de algunos sectores de la educación.

Además, el hecho de contar con una única prueba para todo el planeta añade complejidad al análisis, ya que es preciso tener en cuenta que existen gran variedad de contextos tanto geográficos, como culturales, económicos y sociales que afectan a los enfoques con los que se formulan las preguntas, las perspectivas con las que los estudiantes las interpretan. Existe un alto riesgo de que aparezcan sesgos. Además, ante las mismas preguntas pueden existir diversas consideraciones según el país de origen de los alumnos que la contestan, como por ejemplo si se trata de un país desarrollado o un país en vías de desarrollo (OCDE, 2020).

Los diseñadores de las pruebas también reconocen la dificultad de elaborar un solo instrumento de medida válido para todos los países, que no contenga sesgos culturales y que tampoco adolezca de una

excesiva neutralidad que terminaría por no ofrecer el estímulo necesario para la realización de la prueba. Además, deben resultar preguntas con contenido relevante y adaptado a estudiantes de 15 años. La gran variabilidad cultural de la población analizada hace difícil determinar unas pruebas que consigan evaluar cuestiones relevantes para alumnos de 15 años en todos los países, sin que predomine ninguna perspectiva en particular (Ramos y Schleicher, 2016).

Algunas de las preguntas eran afirmaciones con las que los estudiantes debían indicar en qué grado se identificaban con ella. Evidentemente, también existe un alto componente en términos de la imagen que se desea proyectar, y que se considera socialmente aceptada, especialmente en asuntos tales como consideración hacia la inmigración, o el respeto hacia otras culturas. Esto es una limitación especialmente en lo que se refiere a los resultados del cuestionario que intenta indagar sobre cuestiones actitudinales. Las influencias culturales de los alumnos interfieren a la hora de seleccionar respuestas, por ejemplo, en una escala Likert, ya que puede darse una tendencia a la exageración o por el contrario a inclinarse por los puntos medios (Ramos y Schleicher, 2016).

En la prueba escrita se quedaron fuera algunas cuestiones, tales como los valores, ya que se consideraba prácticamente imposible hacerlo en

esta modalidad, así como la evaluación de las habilidades de comunicación, también muy relevantes en esta cuestión.

En conclusión, los propios creadores de la prueba de PISA 2018 reconocen las dificultades que suscita implica el diseño de la evaluación del concepto de competencia global, y sin duda, con la experiencia recogida de evidencias.



# CAPÍTULO 2. Modelo InnoGlobal® para la evaluación de la gestión de centros para el desarrollo de la Competencia Global

## 2.1. Justificación del modelo

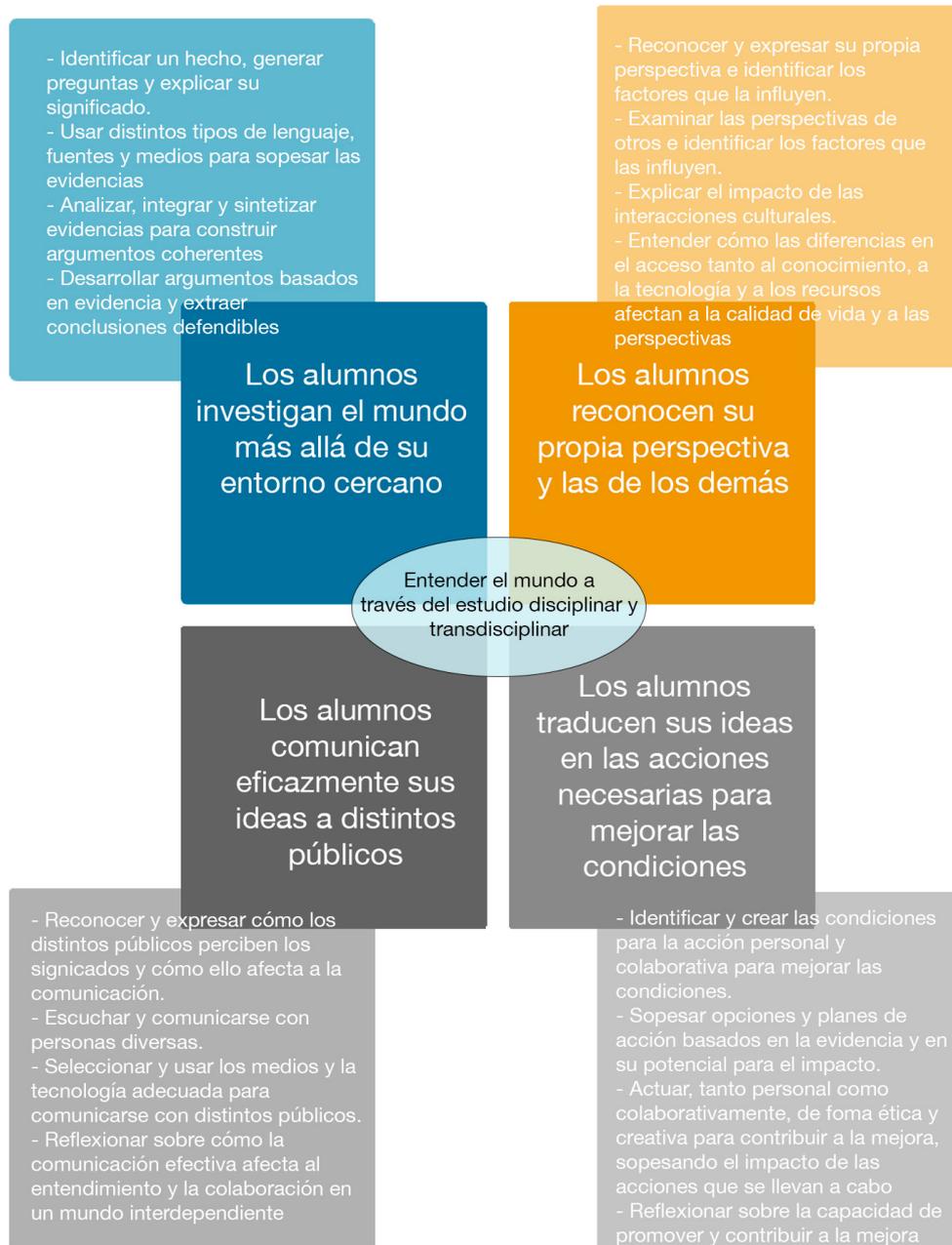
En el planteamiento de la presente investigación, se intentó determinar qué instrumento de evaluación se iba a emplear para poder llevar a cabo la evaluación de la gestión que llevan a cabo los centros educativos para contribuir a desarrollar la competencia global en los alumnos.

El marco conceptual de la competencia global que definen Boix Mansilla y Jackson (2011) establece el perfil de competencias del alumno globalmente competente, articulado en cuatro dimensiones, tal y como está representado en la Figura 3 (en la siguiente página).

Este modelo está principalmente concebido para dotar al concepto de competencia global de un marco teórico y fomentar la reflexión en torno a esta idea. Sin embargo, no incorpora un instrumento de medida, ni indica de qué modo el alumno desarrollará el perfil descrito. Es preciso por tanto contar con un modelo que actúe como instrumento de medida para poder realizar la evaluación de la gestión de los centros.

Figura 2

Modelo de la Competencia Global (Boix Mansilla y Jackson, 2011)



Dado que tal modelo no existía, se decidió diseñar uno ad-hoc para tal propósito, partiendo del marco teórico para la competencia global anteriormente mencionado, así como de un modelo de evaluación de centros educativos. Para este fin, se eligió el modelo Creative Classroom Research (CCR), desarrollado por Bocconi, Kampylis y Punie (2012), que se describirá en profundidad en el siguiente apartado.

El modelo CCR sí ofrece la posibilidad de evaluar las prácticas del centro, por su concepción holística de las instituciones, y, dada su naturaleza, es posible llegar a una visión circular global de ellas.

Además, la elección del modelo CCR para el análisis de las buenas prácticas, en lo referente al desarrollo de la competencia global responde al hecho de que se trata de un marco específicamente concebido para el ámbito educativo. A diferencia de los modelos EFQM o ISO, que tradicionalmente se han utilizado para certificar la calidad de los centros educativos, intentando adaptar marcos conceptuales provenientes del mundo de la empresa a la realidad de los colegios, el modelo CCR fue una apuesta de la Comisión Europea para el diseño de un marco teórico que se adaptara perfectamente a las circunstancias de un centro formativo.

## 2.1. El Modelo Creative Classroom Research (CCR)

El modelo Creative Classroom Research (CCR) se desarrolló en 2012 por parte del Joint Research Center de la Comisión Europea (Bocconi, Kamylyis y Punie, 2012). Se concibió como un modelo enfocado en la innovación educativa, desde la perspectiva del potencial de las tecnologías de la información y la educación (TIC) como elemento facilitador para la educación.

El modelo, basado en 8 ejes principales subdivididos en 28 factores clave, ofrece una estructura de análisis para los centros desde una perspectiva holística. Aunque no fuera concebido para tal fin, representa un marco teórico que conduce a la evaluación de un centro educativo en cuanto a su grado de innovación. De hecho, está siendo utilizado para la emisión de certificaciones de calidad específicamente concebidas para el ámbito educativo.

La concepción circular que hace el modelo CCR del centro educativo implica que las intervenciones que se realicen en cualquiera de sus ejes, o de sus factores clave, tendrá un impacto en el resto. El gráfico que se muestra a continuación representa cómo cada uno de los ejes principales se relaciona directamente con una serie de elementos clave, pero también guarda una relación indirecta con otros.

Figura 3

Ejes principales y factores clave del modelo CCR.



El objetivo de desarrollar la competencia global no se alcanza únicamente mediante el currículo (Deardorff, 2011), sino que además es preciso contar con la concurrencia de otros factores que terminan por dotar al centro de una cultura organizacional que favorece el desarrollo de la competencia global en sus estudiantes. El modelo CCR contribuye a determinar de qué manera esto puede producirse.

En el siguiente apartado, se analiza cada uno de los ejes principales, con sus respectivos elementos clave directamente relacionados, bajo la perspectiva de la competencia global. Se realizan las conexiones

teóricas de cada uno de ellos con la adquisición de la competencia global, para justificar su uso en el marco de esta investigación.

## 2.1.2. Componentes del modelo CCR

### 2.1.2.1. Ejes principales y factores clave

#### Contenidos y currículum

Habitualmente, el primer intento para incorporar al plan de estudios el desarrollo de la competencia global es la incorporación en el currículum de contenidos sobre temas internacionales, o clases de idiomas. No obstante, para el desarrollo de la competencia global, esto no es tan importante como lograr una visión globalizada en todo el currículum (Asia Society, 2008).

Para lograr ese enfoque, resulta útil invitar a los alumnos a realizar una reflexión al respecto de por qué un asunto puede afectarles directamente, y es plantearles las siguientes preguntas: ¿por qué esto me importa a mí?, ¿por qué afecta a la gente de mi entorno más próximo? y ¿por qué le importa al mundo? (Boix Mansilla, 2016). A través de esta reflexión, es posible ayudar a los alumnos a establecer

conexiones entre lo local y lo global, y ser capaces de ubicarse en el contexto globalizado.

## **1. Fomento de la inteligencia emocional**

En un mundo complejo y que está en constante cambio, los alumnos tendrán que ser capaces de identificar y gestionar sus propias emociones, a la vez que establecer relaciones positivas con las personas de su entorno. Para ello, van a tener que desarrollar un aprendizaje creativo, en el que la inteligencia emocional juega un papel.

Los individuos globalmente competentes son capaces de reconocer la perspectiva que tienen los demás, y respetarla, aunque sea distinta, incluso opuesta a la suya propia. Es preciso propiciar un desarrollo adecuado de la inteligencia emocional desde la educación temprana, para ayudar a los alumnos a que desarrollen la empatía y la tolerancia necesarias para aceptar distintas formas de ver el mundo. Una educación adecuada en inteligencia emocional proporciona a los alumnos las oportunidades y experiencias necesarias para poder apreciar cómo piensan y sienten los demás, y cómo se relacionan con ellos. Por tanto, es imprescindible que se contemple de una forma explícita la educación a través de experiencias que los preparen para ser capaces de vivir en un contexto mundial cada vez más desafiante (Chickering y Braskamp, 2009).

## 2. Aprendizaje interdisciplinar

Es recomendable organizar los materiales didácticos con un criterio temático y no de acuerdo con las disciplinas a las que pertenecen. De esta forma se favorece un aprendizaje integrado para alcanzar una conectividad horizontal entre las distintas áreas de conocimiento. Paralelamente, es aconsejable el uso de metodologías tales como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje-servicio o la educación STEAM. Los currículos que están basados en conceptos en lugar de en temas son mucho más efectivos, ya que fomentan el análisis y la síntesis por parte del alumno para conseguir, en última instancia, una comprensión más profunda.

Los individuos globalmente competentes manejan conceptos complejos y son capaces de establecer conexiones significativas entre las distintas materias. Swartz et al. (2010) lo definen como "*skillful thinking*": el pensamiento hábil puede contribuir a alcanzar la excelencia en la comprensión del mundo que nos rodea y ayudar a actuar sabiamente en base a este conocimiento (Swartz et al., 2010; p.1)

El aprendizaje integrado está asociado con niveles de complejidad mental mucho mayores, así como con el pensamiento crítico y analógico, y la habilidad para hallar resolución a problemas complejos (Boix Mansilla, 2008).

### 3. Uso de recursos educativos abiertos

Pawlowski y Hoel (2012) definen los recursos educativos abiertos (REA, en español y OER, en inglés) como recursos digitales de libre acceso que pueden ser usados con fines educativos.

Se trata de una estrategia útil para mantener actualizado el currículo y completarlo con información relevante, sin suponer un coste económico. El uso de los REA se ha convertido en un movimiento global. En la conferencia general de la UNESCO, celebrada en París en octubre de 2019, gran número de gobiernos acordaron definir una serie de criterios en cuanto a sus requerimientos legales y técnicos, de manera que se favorezca el intercambio de este tipo de materiales de forma internacional (Brown et al., 2020)

El uso de REA en el centro educativo implica que es necesario mantener unas infraestructuras de conexión digital óptima para poder garantizar el acceso a esos contenidos. Además, favorece la inclusión de alumnos con necesidades especiales, y el hecho de que no representen un coste facilita el acceso de los estudiantes con menores recursos económicos. Sin duda, su uso supone una oportunidad para la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, ligándolos al uso del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

El desarrollo de REA requiere la adaptación a distintos idiomas y contextos culturales, y representa una oportunidad de colaboración entre distintas comunidades (Pawlowski y Hoel, 2012), favoreciendo el desarrollo en los alumnos de la consciencia sobre todas estas diferencias.

#### **4. Actividades significativas**

Cuanto más reales y desafiantes sean las actividades que se proponen a los alumnos, más significativas resultarán, requiriendo además una serie de conocimientos previos para poder resolverlas. Además de conocimientos, las actividades significativas implican la puesta en práctica de habilidades de pensamiento complejas, así como otras competencias tanto transversales como específicas.

Por ejemplo, para la tarea de investigar el mundo (primera dimensión de la competencia global) es necesario atraer la atención del estudiante mediante preguntas que sean capaz de involucrarle en una reflexión, llevarle a la búsqueda de información más allá de las fuentes más evidentes y explorar las conexiones existentes entre lo global y lo local (Boix Mansilla, 2016).

## Evaluación

La competencia global requiere de una evaluación del conocimiento del alumno sobre asuntos globales, así como de cuestiones actitudinales tales como la consideración de uno mismo y los demás en lo que se refiere a la identidad cultural. También es necesario incluir en la evaluación comportamientos en la práctica para medir el grado de ciudadanía global del individuo (Reimers, 2013).

### 5. Uso de formatos creativos de evaluación

La competencia global requiere del uso de formatos de evaluación distintos de los tradicionales, en la medida en la que el desempeño de los alumnos implica enfrentarse a actividades complejas en multitud de contextos.

Es preciso definir con antelación cuál o cuáles de las dimensiones de la competencia global se va a evaluar, ya que cada una de ellas puede requerir una medición diferente (Deardorff, 2011). Asimismo, esta autora apunta distintos formatos de evaluación innovadores y que se adaptan al objeto de evaluación como los contratos formativos (que comprometen tanto al profesor como al estudiante en la negociación de los resultados esperados); los *e-portfolios* (una recopilación de todas las evidencias del progreso y la evolución del alumno); la evaluación a través de la reflexión crítica (mediante diarios de aprendizaje, blogs o ensayos); o la evaluación del comportamiento

del alumno (por ejemplo, mediante la entrevista a la familia que lo acogió en una estancia en el extranjero).

## **6. Incorporación de la evaluación formativa**

El objetivo último de la evaluación es el de proporcionar la retroalimentación necesaria para reorientar o corregir el trabajo si éste no cumple con los estándares establecidos. Si la evaluación no cumple con esta función formativa, no tiene sentido. Además, es recomendable la incorporación de distintos formatos de evaluación competencial, más allá de pruebas de conocimiento o procedimiento, que además permitan la participación del alumno.

Tanto la evaluación sumativa como la formativa son imprescindibles para evaluar la competencia global. Los formatos más útiles, desde el punto de vista de la evaluación formativa, son aquellos en los que se desarrollan actividades de investigación, reflexión y metacognición, que conducen a una comprensión más profunda (Boix Mansilla y Jackson, 2011).

Las rúbricas de evaluación son buenos instrumentos para medir el rendimiento de los alumnos, especialmente cuando permiten dar una retroalimentación más allá del nivel de cumplimiento de los criterios (Asia Society, 2008).

## 7. Coexistencia del aprendizaje formal y no formal

La sociedad del conocimiento proporciona abundantes oportunidades de aprendizaje y no todas se desarrollan en el aula. El aprendizaje en contactos no formales supone una nueva oportunidad de aprender de la experiencia, de forma espontánea y conectada con la realidad.

La competencia global está muy relacionada con el aprendizaje permanente, ya que los individuos no pueden dar nunca por terminado su aprendizaje (Barrett et al., 2014). De hecho, la competencia global implica una curiosidad por querer saber más. La competencia de aprender a aprender es una de las que se considera parte de las competencias del siglo XXI, ya que los contextos en continuo cambio requieren que las personas sigan aprendiendo.

A menudo se conecta el concepto de competencia global con el de aprendizaje para toda la vida, ya que los individuos globalmente competentes nunca pueden dar por finalizado su aprendizaje, y siempre están ávidos de saber más cosas. No en vano, la competencia de “aprender a aprender” es una de las básicas sobre las que descansa, ya que en los contextos cambiantes lo único seguro es que los individuos deberán seguir aprendiendo.

## Prácticas de aprendizaje

La competencia global requiere del empleo de pedagogías constructivistas en las que el alumno se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es aconsejable trabajar con metodologías basadas en la indagación, la investigación, el desarrollo de proyectos, o la resolución de problemas.

Por ejemplo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas sigue la misma dinámica que el proceso real de innovación: a partir de la formulación de un problema, se plantean algunas posibles soluciones preliminares. Posteriormente, se prueban las sugerencias de resolución en sucesivos ciclos iterativos, mediante la colaboración entre los miembros del equipo. En la fase final, se comparte la solución final que los miembros han acordado (Boss, 2012).

En el proceso de resolución de un problema, cuanto más reales sean las preguntas y las situaciones que se planteen a los alumnos, mayor significado tendrá para ellos (Boss, 2012). Además, en el proceso se pondrán en práctica habilidades y actitudes tales como el trabajo en equipo efectivo, la empatía, el descubrimiento de la pasión de cada uno y saber decir “no” cuando un proyecto no es adecuado.

### 8. Aprendizaje mediante la exploración

Los alumnos necesitan oportunidades para la exploración de conceptos e ideas complejas, para poder establecer conexiones entre

cuestiones que aparentemente no guardan relación entre sí. De esta manera, también se desarrolla su habilidad de pensamiento crítico.

Para el desarrollo de la competencia global, es necesario un sistema educativo con un enfoque pedagógico centrado en el alumno, constructivista y basado en el aprendizaje heurístico (Hill, 2012a). Los humanos aprendemos por descubrimiento de forma intuitiva.

## 9. Aprendizaje creativo

En la escuela se debe fomentar la creatividad ya que es la habilidad con la que los alumnos podrán generar ideas innovadoras (Plucker, Beghetto y Dow, 2004) a través del pensamiento lateral o divergente.

La popularización de la cultura *maker* ha traído consigo un nuevo término: el *tinkering*, que significa pensar con las manos o aprender haciendo. El *tinkering* implica una aproximación más informal que el aprendizaje basado en proyectos, dado que las fases no están tan estandarizadas, sino que consiste en un proceso basado en el ensayo y error (Sánchez Ludueña, 2019).

Para el desarrollo de la competencia global es imprescindible el pensamiento creativo, pues es preciso generar soluciones imaginativas para los problemas globales que desafían a la humanidad, muchos de ellos ya antiguos que no han podido ser resueltos aún. El desarrollo de la creatividad reduce la tendencia al

pensamiento estereotipado, pensando fuera de las estructuras tradicionales y desde perspectivas innovadoras (Lai, DiCerbo y Foltz, 2017).

## **10. Aprendizaje a través del juego**

Ante la desmotivación por parte de los estudiantes que se puede apreciar actualmente en muchas escuelas, el uso de juegos educativos como herramienta de aprendizaje es un enfoque prometedor para poder enseñar no sólo conceptos sino también habilidades tales como la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación (Dicheva et al., 2015).

El aprendizaje basado en el juego tiene un papel muy destacado en cuanto al desarrollo de la competencia global, puesto que fomenta la colaboración para una resolución conjunta de problemas. Implica actuar siguiendo unas reglas y cooperar dentro de un equipo, en aprendizaje colaborativo (Asia Society, 2008; Shapiro, 2018).

## **11. Fomento del aprendizaje autorregulado**

El individuo globalmente competente es consciente de que tiene que seguir aprendiendo durante toda su vida. La Comisión Europea determinó en 2000, en la Conferencia de Lisboa, que la competencia de “aprender a aprender” era una de las ocho competencias clave para el aprendizaje para toda la vida, y posteriormente, en 2018, la incluyó junto a la competencia personal y social, para la convivencia

armónica con otras personas (Consejo de Europa, 2018). Torrego, Boal y Bueno (2011) señalan la importancia de que las actividades que se desarrollan en clase incluyan “estrategias relacionadas con la autorregulación y la metacognición” (Torrego, Boal y Bueno, 2011, p. 329).

## **12. Aprendizaje personalizado**

Tal como ya se ha mencionado, el estudiante debe ser el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, y eso implica que deben ser tenidas en cuenta sus necesidades y sus características personales. Es preciso identificar su estilo de aprendizaje y acomodar tanto la metodología como los contenidos para que despierten su motivación.

Cuando un docente se enfrenta a grupos heterogéneos (algo muy habitual en las aulas actualmente) necesita una estrategia pedagógica para ser capaz de conectar individualmente con cada uno de los alumnos. En estos contextos, las herramientas TIC pueden resultar de gran apoyo porque permiten dar una respuesta a las necesidades específicas de cada estudiante. Mediante el aprendizaje personalizado se favorece la integración de los alumnos que proceden de otros países, y resulta más sencillo superar las barreras idiomáticas, adaptándose a distintos niveles de partida y reduciendo el riesgo de exclusión (Redecker et al., 2011; Redecker, 2017).

### **13. Fomento de la colaboración entre iguales**

El proceso de aprendizaje se hace más efectivo y se enriquece en gran medida mediante la colaboración de los alumnos (Johnson, Johnson y Stanne, 2000). En el aprendizaje cooperativo, cada alumno es un miembro imprescindible para el grupo. Asume una serie de responsabilidades compartidas en un reparto igualitario y en una filosofía de ausencia de competición (Moruno, Sánchez y Zariquiey, 2011).

La colaboración juega un papel muy relevante en el desarrollo de la competencia global, ya que está en la base de la toma de acción colectiva. Para colaborar de una forma efectiva, es necesario reconocer la perspectiva del otro (segunda dimensión de la competencia global), así como negociar para lograr consensos. La colaboración es una de las 4 C para el desarrollo de las habilidades necesarias para el siglo XXI, junto con la creatividad, pensamiento crítico y la comunicación (Lai, DiCerbo y Foltz, 2017).

#### **Prácticas de enseñanza**

Para ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia global, los docentes deben ser también globalmente competentes. Ello implica que tengan un profundo deseo por aprender, conocer otras culturas e idiomas, ser abiertos, creativos y apreciar la diversidad, haber

viajado y conocer otros idiomas y culturas. Los profesores globalmente competentes están en continua búsqueda de nuevos materiales didácticos, que adaptan de múltiples fuentes. Se arriesgan para mejorar, son flexibles y no dudan en dejar que los alumnos tomen la iniciativa en las clases. Siguen la actualidad global, encuentran conexiones entre lo global y lo local y ayudan a que sus alumnos también las identifiquen. Tienen un compromiso con la igualdad y con el éxito de todos y cada uno de sus alumnos (Asia Society, 2008).

En aras de continuar con su aprendizaje permanente, es preciso ofrecer a estos profesores las oportunidades para que sigan ampliando su formación, especialmente en estudios globales. También pueden obtener un beneficio de experiencias de intercambio, a través de las cuales obtener nuevas perspectivas de educación comparada, familiarizándose con buenas prácticas llevadas a cabo en otros países. Ello también les proporcionará oportunidades para viajar, ampliar su conocimiento sobre otras culturas y mejorar su competencia lingüística en idiomas (West, 2012).

#### **14. Potenciar las habilidades transversales**

Las habilidades transversales, también denominadas *soft skills*, pueden utilizarse en muchos contextos distintos, y no están asociadas a un determinado campo de conocimiento. Se trata de

capacidades tales como la colaboración, la comunicación efectiva o la resolución de problemas, tal como se desarrolló en el capítulo 1.

La competencia global se define como un perfil de competencias, ya que implica el dominio de numerosas habilidades transversales que son necesarias para las cuatro dimensiones de la competencia global.

### **15. Apoyo sobre las fortalezas y preferencias individuales**

Armstrong (2017) destaca el papel que juega la atención a las inteligencias múltiples a la hora de llevar a cabo un proceso de personalización de la enseñanza. En un modelo personalizado del aprendizaje, el estudiante tiene una voz mucho más destacada, y participa en el proceso de diseño, de evaluación y de presentación de los resultados de su investigación ante una audiencia real (Kallick y Zmuda, 2017b).

Para ello, la evaluación de diagnóstico inicial juega un papel crítico ya que permite valorar la situación previa del alumno y que condiciona su disposición para el aprendizaje, determinando lo que Halwachs (1975) denominó “estructuras de acogida” (Jorba y Sanmartín, 1993).

## 16. Fomento de las inteligencias múltiples y los distintos estilos de aprendizaje

Los alumnos, como individuos únicos e irrepetibles, tienen cada uno de ellos un conjunto de inteligencias múltiples que configuran su estilo personal de aprendizaje. Esto implica que el docente debe llegar a conocer a cada uno de los alumnos y planificar distintas estrategias pedagógicas, multitud de recursos y soportes para responder a las necesidades de cada estudiante.

Cuando los alumnos aprenden a través del enfoque de las inteligencias múltiples, ellos también desarrollan la consciencia de que cada individuo tiene distintos talentos y potencialidades (Gardner, 1983; Gardner, 1999). Esta idea contribuye a asimilar que la perspectiva propia es tan sólo una de las múltiples posibles (segunda dimensión de la competencia global).

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner representa un modelo cognitivo que trata de explicar cómo los individuos emplean sus distintas inteligencias para solucionar problemas y comprender el mundo que les rodea. Además, los modelos que describen los diferentes estilos de aprendizaje explican cómo los individuos se enfrentan al nuevo conocimiento y ponen en marcha estrategias para asimilarlo (Armstrong y Gardner, 2006).

Los distintos estilos de aprendizaje son los que explican que, incluso dentro de entornos con circunstancias similares, haya individuos que logran un aprendizaje más significativo que otros, tal como explican Kolb y Fry (1975), que identifican cuatro estilos de aprendizaje: el convergente, el divergente, el acomodador y el asimilador. Estos estilos de aprendizaje responden a componentes biológicos, psicológicos y sociales (Díaz, 2012).

### **17. Fomento del pensamiento interdisciplinar**

Tal como apunta Edgar Morin (1994) el pensamiento complejo permite llegar a comprender los fenómenos que presentan interrelaciones entre sí, todas aquellas realidades que incluyen entramados de conceptos y también de contradicciones, igual que la realidad del mundo que vivimos actualmente.

La comprensión interdisciplinar supone la integración de conocimiento y hábitos de pensamiento procedentes de distintas disciplinas, de manera que se logre una comprensión que no se puede conseguir desde el enfoque de la disciplina única (Boix Mansilla, 2005).

## Organización

El proceso hacia la competencia global en una organización educativa es un proceso que necesita un líder (Asia Society, 2008). Es importante que exista una visión a largo plazo hacia la que se debe encaminar la escuela. La reflexión no debe cuestionar qué tipo de organización se quiere crear, sino qué mundo van a construir los alumnos en el futuro, cuando sean adultos. De acuerdo con esta visión, se deberán determinar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se pretende que desarrollen los alumnos, construyendo así un perfil de estudiante.

Antes de empezar a dar pasos hacia esa visión, es importante determinar cuáles de esas características ya se están trabajando en el centro y cuáles no, de forma que se pueda tener una especie de diagnóstico de la situación inicial del centro. Posiblemente, se identificarán prácticas relacionadas con el fomento de la competencia global, que se deberán seguir apoyando y continuar profundizando en ellas, a la vez que intentar escalarlas y realizar una integración en el currículo (Reimers, 2009).

### **18. Servicios innovadores y renovados**

Este aspecto hace referencia a los servicios de tecnología que apoyan los entornos educativos para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los centros educativos deben buscar la mejora continua en sus propios procesos, por ejemplo, a través de la obtención de certificaciones de calidad que abran un proceso de reflexión interna y que faciliten el ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*).

Los centros tienen un amplio margen de mejora en este aspecto. Pueden potenciar iniciativas piloto tales como innovaciones en su oferta académica sobre lenguas y asuntos internacionales, así como estancias en el extranjero e intercambios virtuales. Asimismo, pueden fomentar la reflexión de los principales agentes involucrados y hacer *benchmarking* de las mejores prácticas en sus comunidades y escuelas de referencia (Asia Society, 2008).

## **19. Horarios innovadores**

Una configuración más innovadora de los horarios ofrece flexibilidad tanto a los profesores como a los alumnos, favoreciendo además un aprendizaje más interconectado entre las distintas materias, así como para una “pedagogía lenta” dando el tiempo necesario para la adecuada codificación, almacenamiento y consolidación de los saberes en el cerebro del alumnado.

La distribución temporal en el centro educativo es un recurso no suficientemente aprovechado para el fomento de la interdisciplinariedad. Siguiendo a Canady y Rettig (1995), cuando se fragmenta en exceso el tiempo de enseñanza, se produce una

desconexión entre las distintas materias. Con el fin de obtener un aprendizaje integrado, se debe hacer un diseño más racional de los horarios.

## **20. Control de la calidad**

Los estándares del marco de calidad deben ser conocidos por parte de toda la comunidad educativa. Su objetivo es velar por la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo, por supuesto la evaluación. El sistema CCR representa una herramienta muy útil para obtener información sobre la institución, de manera que se pueda llevar a cabo una autoevaluación interna de la calidad del centro.

En una organización que pretende desarrollar la competencia global en sus alumnos, es necesario diseñar un plan de calidad que comprenda los recursos necesarios para conseguir una educación de excelencia. Además, es imprescindible contar con una estrategia de desarrollo profesional de los docentes. Una vez diseñado el plan de calidad, éste debe ser monitorizado regularmente para detectar oportunidades de mejora (Asia Society, 2008).

## **Liderazgo y valores**

El liderazgo juega un papel clave en la construcción de una cultura organizacional enfocada a la competencia global, que se sustente

sobre unos valores sólidos. Los líderes deben apoyar a toda la organización desde la base (Reimers, 2009).

En el contexto actual, el sitio de un líder se sitúa en el centro de una organización en lugar de en su cúspide, ejerciendo una labor de facilitador y no de gobernante, y llevando a cabo un auténtico liderazgo distribuido y pedagógico.

La labor de un director en un contexto de aprendizaje moderno, digital y global debe ser la de inspirar a sus docentes para que creen oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes, en las que sea necesario movilizar sus conocimientos y sus habilidades como si se tratara de situaciones reales. El liderazgo debe estar centrado en la enseñanza para el éxito de la escuela (Jackson y Stewart, 2012).

## **21. Inclusión social e igualdad**

La educación debe ser un instrumento para la generación de igualdad y que facilite oportunidades para todos que luchen contra las brechas de desigualdad socioeconómica. Cualquier estudiante, independientemente de su origen o de sus capacidades intelectuales, debe tener derecho a acceder a una educación de calidad.

Los alumnos globalmente competentes son conscientes de que el verdadero progreso es aquel del que pueden participar todos los sectores de la sociedad, de forma homogénea, tal como se definen

los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, que nacen con una naturaleza inclusiva. La creación de riqueza debe ir siempre acompañada de medidas de redistribución para evitar que haya miembros de la sociedad que acaben excluidos. Solo desde esta visión es posible construir sociedades más justas, sostenibles e inclusivas (Ramos y Schleicher, 2016).

## **22. Fomento del emprendimiento social**

El emprendimiento social fue definido en 2015 por el Parlamento Europeo como las actividades empresariales cuyo principal objetivo no es el rendimiento económico sino la generación de un impacto positivo sobre la comunidad local, el medio ambiente y la sociedad en su conjunto.

Los alumnos que desarrollan su competencia global adquieren una conciencia social y son más sensibles a los problemas y necesidades que se plantean (Boix Mansilla y Gardner, 2007), y entre sus objetivos está la toma de acción para mejorar las condiciones de toda la comunidad, tanto local como global, tomando como guía los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje-servicio es una metodología óptima para ensayar en las aulas el emprendimiento social. A través de un proyecto articulado en la escuela y enfocado a un objetivo social en la comunidad local, los alumnos aprenden

haciendo, de forma vivencial y significativa en un contexto de la vida real (Asia Society, 2008).

### **23. Implementación del liderazgo innovador**

Tal como se ha comentado anteriormente, el liderazgo de una institución educativa debe estar siempre centrado en el alumno y en su proceso de aprendizaje. Todos los recursos y la estructura del centro deben estar a su servicio, de una forma flexible y orientada a maximizar el beneficio para los alumnos. Fullan (2019; p.60) habla de la función de “liderar los aprendizajes”, que supone influir en las prácticas docentes de los profesores.

Se estima que existe una relación cercana al 20% entre liderazgo y rendimiento escolar (López Rupérez, García García y Expósito Casas, 2020). Asimismo, Marzano, Waters y McNulty (2001) apuntan la especial relevancia del liderazgo pedagógico en los centros más vulnerables. La dirección de ser globalmente competente para inspirar a los alumnos, participando de una forma activa y yendo más allá de un modelo de gestión tradicional para posicionarse como un centro moderno e innovador (Wilson y Ortega, 2013).

## Interconectividad

La globalización como fenómeno no podría ser posible sin la extraordinaria interconectividad que tienen los individuos en el mundo actual. La tecnología es el elemento que lo hace posible (Redecker, 2017).

La competencia global se desarrolla a través de las interacciones con estudiantes de otros países (Reimers et al., 2016), por ejemplo, a través de proyectos como *iEarn*, una iniciativa presente en 140 países y que conecta cerca de 30.000 escuelas desarrollando proyectos de colaboración en los que participan tanto alumnos como profesores. Otro ejemplo es *GlobalEd*, una plataforma para la simulación de situaciones procedentes del mundo real que plantea problemas que requieren solución y que utiliza la tecnología como elemento facilitador para conectar estudiantes de diversos países que colaboran para resolver los casos.

### 24. Eventos formativos

Los eventos formativos se desarrollan generalmente en contextos distintos a los habituales y suponen una oportunidad de aprendizaje creativo en escenarios del mundo real. Ello refuerza el contacto de los alumnos con los temas de repercusión global con los que deben familiarizarse.

Dentro de los eventos formativos, podemos destacar los *Massive Open Online Courses* (MOOC). Los MOOC siguen una filosofía de aprendizaje conectivista, fomentando que los estudiantes intercambien información entre sí, mediante una interacción tecnológica de gran intensidad (Carbonell, 2017).

## **25. Estimulación a través de las redes sociales**

Las redes sociales amplían las posibilidades de entrar en contacto con otros miembros de la comunidad educativa, así como con otros agentes que pueden proporcionar nuevas oportunidades de aprendizaje.

No obstante, no todo son ventajas en la presencia de las redes sociales en el ámbito pedagógico. El Papa Francisco, en su Pacto Educativo Global (2020) plantea el desafío que representa la presencia creciente de las tecnologías y de las redes sociales, con un impacto muy notable para el campo educativo. También Cobo (2019) reflexiona sobre la masificación de las tecnologías y el poder que ejercen en la sociedad actualmente.

Por su parte, Reig Hernández (2016, p.27) apuesta por un individuo que sea “renacentista digital”, con una amplia formación que le permita ser más libre y menos susceptible a la manipulación y que esté capacitado para ejercer una participación crítica.

## **26. Trabajo con contextos y actores del mundo real**

El contacto de los alumnos con situaciones reales siempre beneficia el desarrollo de la competencia global, ya que supone familiarizarse con los contextos que se van a encontrar una vez que terminen su etapa escolar. Empezar a manejarse en esos contextos no controlados con personas de distintos entornos y culturas supone un verdadero aprendizaje para los alumnos. La socialización rica en la escuela supone que los alumnos sean plenamente conscientes de que la sociedad se caracteriza por su diversidad, y que lo tengan en cuenta a la hora de recopilar información sobre su entorno social para poner en marcha iniciativas de actuación sobre ese entorno, generando un intercambio enriquecedor para todas las partes (Trujillo Sáez, 2011).

Una buena práctica para el fomento de la competencia real puede ser comentar en clase las noticias de la actualidad, de forma reflexiva y contrastando distintos puntos de vista (Boix Mansilla, 2016).

### **Infraestructuras**

Internet es el marco en el que actualmente se desarrollan tanto el conocimiento como las habilidades del siglo XXI, por lo que disponer de las infraestructuras necesarias para la conexión es imprescindible para garantizar un espacio de aprendizaje conectado.

No obstante, la exposición a gran cantidad de fuentes de información no fiable representa un desafío para los alumnos, quienes deben aprender a evaluar la calidad de estas y ser capaces de filtrar los datos, así como procesar y sintetizar la gran cantidad de información obtenida (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022).

Tal como apuntan Rosefsky y Opfer (2012) es necesario que los alumnos aprendan primero a discriminar cuál es la información confiable como condición para poder utilizar Internet de manera segura y poder aprovechar su potencial.

## **27. Reorganización del espacio**

El aprendizaje integrado se beneficia de un uso óptimo de los espacios como un recurso pedagógico, favoreciendo además que se desarrolle el aprendizaje no formal fuera de las aulas. Los espacios donde se desarrolla la educación influyen en el bienestar de los alumnos y profesores, condicionan sus interacciones y juegan un papel destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Teba-Fernández, Caballero-García, Bueno-Villaverde, 2020).

Los espacios y las estructuras pueden contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje favoreciendo las conexiones entre las distintas materias del currículo. Los estudiantes aprenden a aplicar el conocimiento de una forma más flexible y a emplear otros recursos para emprender (Burke, 2007).

## 28. Optimización de las infraestructuras TIC

Tal como se ha señalado anteriormente, el buen funcionamiento de las infraestructuras TIC es necesario para garantizar una adecuada conectividad y que tanto los alumnos como los docentes puedan acceder a los contenidos y los servicios on-line que puedan requerir para apoyar el aprendizaje. Ello es imprescindible para poder interactuar con el entorno digital, que supone uno de los escenarios habituales del aprendizaje de los estudiantes actualmente (Redecker, 2017).

La infraestructura de conexión y de equipamiento en TIC es imprescindible para la interconexión que se vive en el mundo actual, y que supone la base de la globalización. Además, los alumnos deben ser digitalmente competentes para manejar estas tecnologías de forma fluida.

Los alumnos utilizan los recursos tecnológicos para conectar con sus pares en otras partes del mundo, al igual que los docentes, que pueden aprender unos de otros en red. Las oportunidades de aprendizaje son casi infinitas, así como las ocasiones de tomar acción en la web en distintos proyectos e iniciativas liderados por los propios alumnos (Boix Mansilla y Jackson, 2011).

A modo de conclusión, podemos resumir que el desafío de educar a los alumnos en la competencia global no puede ser pospuesto. Se

trata de una tarea que no requiere de grandes inversiones, ni de contar con recursos difíciles de conseguir. Es necesario comprender la visión que propone el marco teórico de la competencia global y diseñar una cultura organizacional enfocada a este fin, en la que la competencia global sea uno de los principales objetivos educativos inspirando a los alumnos en la responsabilidad de dar un paso adelante y tomar acción en el mundo que les ha tocado vivir (OCDE, 2018b).

## 2.2. Construcción del modelo InnoGlobal®

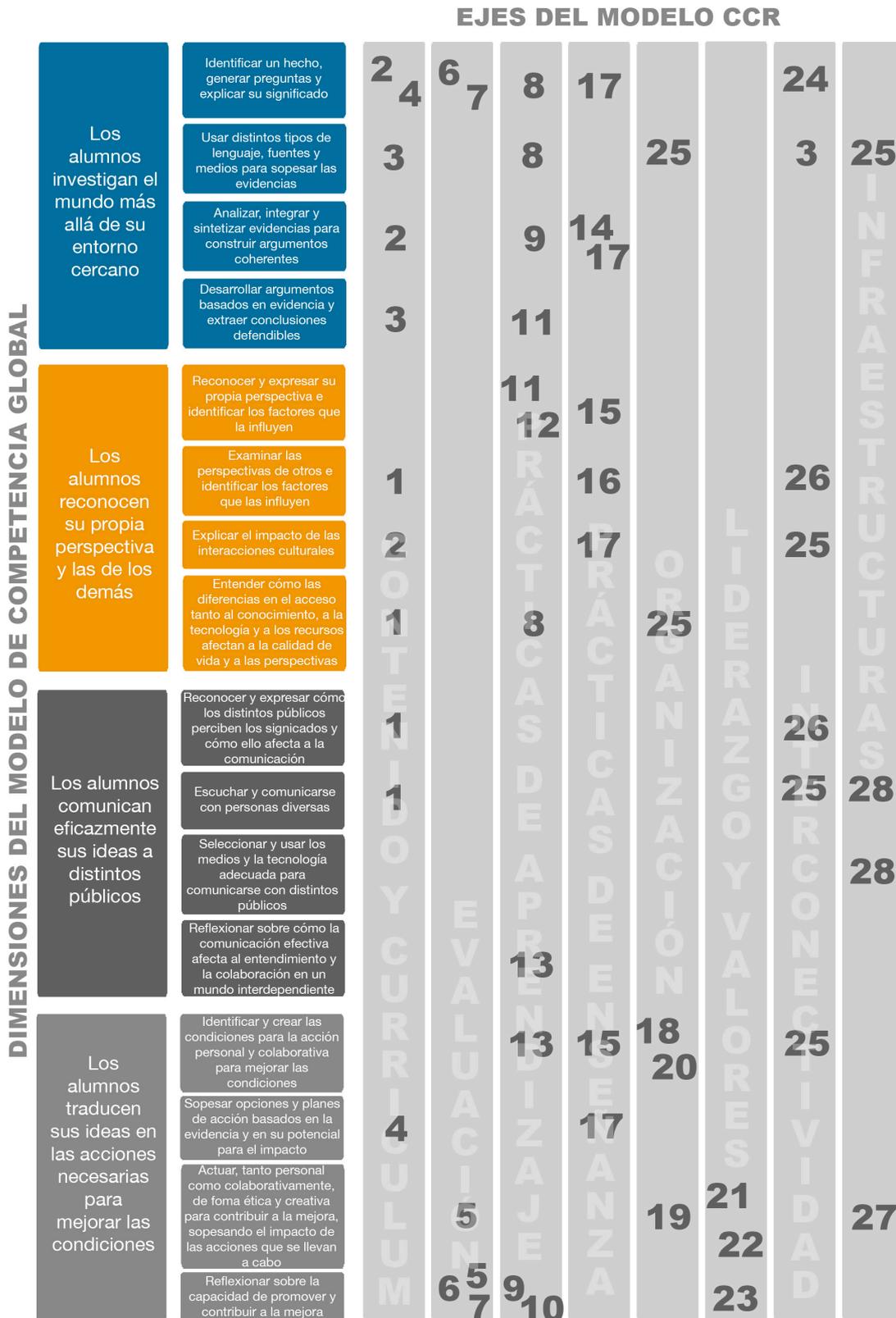
Tal como se indicó en el apartado anterior (2.1. Justificación del modelo), se ha realizado una integración teórica de los dos modelos: por un lado, el marco de la competencia global de Boix Mansilla y Jackson (2011) y el del modelo CCR (Bocconi, Kampylis y Punie, 2012).

Partiendo de las cuatro dimensiones definidas en el modelo de Competencia Global, así como de las respectivas subdimensiones en las que éstas se desglosan, se identificaron los elementos clave de cada uno de los ejes principales que pueden definir cada una de las subdimensiones. De esta forma se justifica por qué se utiliza el modelo CCR como mecanismo de evaluación de un centro educativo para poder explorar sus buenas prácticas en cuanto al fomento de la competencia global entre los alumnos.

Se puede ver una expresión gráfica de la integración de los dos modelos en la Figura 4, en la siguiente página.

Figura 4

Modelo InnoGlobal®



## 2.2.1. Descripción de las conexiones entre los marcos que lo originan

### 2.2.1.1. Dimensión 1: Los alumnos investigan el mundo más allá de su entorno cercano

#### Subdimensión 1.1. Identificar un hecho, generar preguntas y explicar su significado

Esta subdimensión se relaciona con el eje de “Contenido y Currículum” del CCR y, en concreto, con el elemento clave número 2 de aprendizaje interdisciplinar, porque cuando los alumnos identifican un hecho y explican su significado, implica que existe un aprendizaje integrado, conectando factores de distintas disciplinas que están relacionados entre sí.

También está conectado con la realización de actividades significativas (elemento clave número 4): sólo a través del planteamiento de desafíos que estén relacionados con el mundo real y que resulten atractivos para el alumno, se podrá lograr involucrarle con la motivación suficiente para que alcance un aprendizaje significativo (Boix Mansilla, 2016). Esta autora propone intentar involucrar al alumno a través de preguntas que resulten significativas para él, fomentando la exploración de las

conexiones entre lo local y lo global, e invitándole a obtener información.

La subdimensión 1 también está conectada con el eje de “Evaluación”, especialmente con el elemento clave número 7, coexistencia de aprendizaje formal y no formal, puesto que en la investigación de distintos hechos se da un aprendizaje esperado o planificado en el ámbito académico, que a la vez viene acompañado de un aprendizaje experiencial fruto de oportunidades que surgen en otros muchos contextos no formales.

Asimismo, se corresponde con la incorporación de la evaluación formativa (elemento clave número 6) ya que este tipo de formatos de evaluación favorecen la autorregulación por parte del alumno.

Se vincula asimismo con el eje de “Prácticas de aprendizaje”, particularmente con el aprendizaje mediante la exploración (elemento clave número 8) ya que la investigación supone explorar conceptos que a priori parecen no tener conexión entre sí. Estableciendo los nexos entre distintas ideas, los alumnos desarrollan su capacidad de pensamiento crítico.

También está ligada al eje de “Prácticas de Enseñanza”, en concreto, con el elemento clave 17, fomento del pensamiento interdisciplinar. A pesar de la tendencia de los currículos a fragmentar el conocimiento en distintas disciplinas académicas, y presentarlo ante los alumnos en

forma de asignaturas para hacerlo más asequible, es preciso fomentar el pensamiento transversal común a distintas disciplinas de conocimiento, como ya hacen los nuevos marcos educativos, entre ellos, la LOMLOE. De igual forma, los profesores deben saber descubrir y potenciar en los estudiantes sus distintos talentos, tanto científicos como artísticos. Los estudiantes globalmente competentes son capaces de investigar el mundo a través de los temas de repercusión global y local, buscando siempre un impacto positivo. Para ello es necesario un enfoque de pensamiento complejo y de amplio enfoque, que tenga en cuenta distintos factores. Se trata de la comprensión interdisciplinar, que Boix Mansilla (2005) define como la capacidad para integrar tanto conocimiento, información y modos de pensar para obtener una visión global de los temas.

Por último, también existe una correspondencia de esta subdimensión con el eje de “Interconectividad”, concretamente, con el elemento clave 24, que se refiere a los eventos formativos como fuente de aprendizaje creativo que se desarrolla en contextos reales.

### **Subdimensión 1.2. Usar distintos tipos de lenguaje, fuentes y medios para sopesar las evidencias**

Esta subdimensión se conecta con el eje de “Contenido y Currículum”, en especial, con el elemento clave 3, uso de recursos educativos abiertos: los OER son recursos tanto para la enseñanza como para el

aprendizaje que tienen muy diversos orígenes, han sido diseñados por educadores en todo el planeta, y plantean muy diversos formatos con los que los estudiantes deben ser capaces de manejarse (Brown et al., 2020).

También existe vinculación con el eje “Prácticas de aprendizaje”, en concreto con el aprendizaje mediante la exploración (elemento clave 8). La práctica de la exploración adecuada va a requerir del alumno la capacidad para manejar de forma solvente distintos recursos y fuentes de información, de procedencias muy diversas, con formatos y lenguajes distintos.

Asimismo, la subdimensión está conectada con el eje de Interconectividad, por el elemento clave número 3, el uso de los recursos educativos abiertos. Ello no sólo supone un considerable paso adelante en términos de inclusión de todos los estudiantes, ya que poder acceder a materiales y fuentes en abierto reduce la brecha económica que excluye a los estudiantes con menos recursos. Además, amplía de una forma muy considerable las oportunidades de desarrollar sus trabajos de investigación, pudiendo incorporar gran número de fuentes y recursos disponibles, que añaden valor y rigor académico a sus hallazgos (Brown et al., 2020).

Está igualmente ligado al eje de Liderazgo y valores, en particular, con el elemento clave 25, redes sociales. November (2012) destaca los

beneficios que puede tener para los alumnos seguir un diario de investigación y publicarlo, por ejemplo, en un blog o en un perfil de una red social. De esta manera, los estudiantes recopilan y presentan toda la experiencia de investigación que van llevando a cabo, lo que les aporta un valioso aprendizaje. En primer lugar, les da la oportunidad de reflexionar sobre los éxitos que han logrado, así como sobre las debilidades que puedan tener en el proceso de investigación, de manera que puedan aplicar mejoras en el futuro. En segundo lugar, para publicar los resultados, necesitan hacer un ejercicio de organización del proceso y establecer unos pasos lógicos, contribuyendo a definir correctamente la terminología empleada. En tercer lugar, este seguimiento de su investigación constituye un diario de aprendizaje que les permite contar con una evidencia que les ayuda en su autoevaluación. En cuarto lugar, el hecho de explicitar métodos de búsqueda de información, procedimientos de procesado de datos y comprobación de las fuentes, etc. ayuda a otros investigadores a iniciar su camino. Y, por último, toda esta interacción entre el autor de los contenidos y sus seguidores enriquece el trabajo de ambas partes, intercambiando ideas y sugerencias. El docente puede ser uno de los seguidores, y desarrollar su labor de guiado en el proceso a través de este sistema.

### **Subdimensión 1.3. Analizar, integrar y sintetizar evidencias para construir argumentos coherentes**

Esta subdimensión está conectada con el eje de “Contenido y Currículum” y, en concreto, con el elemento clave 2, aprendizaje interdisciplinar. Un enfoque interdisciplinar favorece la integración del aprendizaje, y Boix Mansilla (2008) establece que el aprendizaje integrado permite el desarrollo de un discurso de pensamiento más rico, así como el fomento del pensamiento crítico y analógico, que desarrolla en el individuo la capacidad de resolver problemas complejos.

También se enlaza con el eje “Prácticas de aprendizaje”, específicamente con el elemento clave 9, aprendizaje creativo. El pensamiento creativo es imprescindible para cualquier proceso productivo que pretende arrojar unos resultados, y puede ser fomentado a través de la educación empleando los estímulos adecuados. El pensamiento creativo permite a los estudiantes aplicar su imaginación para la generación de ideas, preguntas e hipótesis, así como para experimentar con distintas opciones y alternativas, sopesando las ideas y los resultados propios y los de los compañeros (Kampylis y Berki, 2014).

Existe una vinculación con el eje de “Prácticas de Enseñanza”, y en particular, con las habilidades transversales (elemento clave 14). Las

habilidades transversales, también conocidas como *soft skills*, son aquellas que pueden resultar de utilidad en multitud de contextos, independientemente de la disciplina académica, y hacen referencia a capacidades tales como la resolución de problemas, la colaboración, la comunicación efectiva o la conciencia cultural. Dominar estas habilidades facilita la comprensión y la adquisición de las competencias específicas.

El profesor que pretende desarrollar la competencia global en sus alumnos, a la hora de ayudarles a analizar temas de repercusión global, recalca la necesidad de abordarlos desde una perspectiva de pensamiento interdisciplinar (elemento clave 17), ya que la complejidad que entrañan estos temas así lo requiere. Consideremos, por ejemplo, el tema de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: en el contexto de la diversidad, existen numerosas perspectivas de la sostenibilidad, y la educación debe jugar un papel central en la estrategia de fomento de un desarrollo sostenible (Annan-Diab y Molinari, 2017).

#### **Subdimensión 1.4. Desarrollar argumentos basados en evidencia y extraer conclusiones defendibles**

Esta subdimensión se relaciona con el eje de “Contenido y Currículum”, exactamente con el elemento clave 3, recursos educativos abiertos, cuyo uso es apoyado y promovido por parte de la UNESCO en la Declaración de París de 2012. Permite a los alumnos acceder a

contenido actualizado que complementa el currículo (Pawloski y Hoel, 2012), y que además les proporciona evidencias para la construcción de sus razonamientos.

También se conecta con el eje “Prácticas de aprendizaje”, en especial, con el elemento clave número 11, aprendizaje autorregulado. Las escuelas deben asegurarse de que los alumnos adquieren habilidades de autorregulación que les permita responsabilizarse de su propio aprendizaje, haciéndoles conscientes de la necesidad de establecer sus propias metas, a la vez que fomentan la reflexión y la metacognición (Sternberg, 1985).

## 2.2.1.2. Dimensión 2: Los alumnos reconocen su propia perspectiva y las de los demás

### Subdimensión 2.1. Reconocer y expresar su propia perspectiva e identificar los factores que la influyen

Esta subdimensión se vincula al eje “Prácticas de aprendizaje”, y en particular, con el elemento clave 11, aprendizaje autorregulado. Black, McCormick, James y Pedder (2006) identifican la competencia de “aprender a aprender” con la capacidad de un individuo para tener perspectiva sobre el propio conocimiento. Ello es clave para reconocer la propia postura sobre cualquier asunto. Por tanto, a través del

aprendizaje autorregulado se refuerza en los alumnos su capacidad para reconocer su propia perspectiva y ser consciente de que está influida por sus circunstancias personales propias.

Asimismo, se relaciona con el elemento clave 12, aprendizaje personalizado. En un modelo de enseñanza protagonizado por el estudiante, en el que este pueda desarrollar un aprendizaje personalizado según sus propias características y estilo, las tareas de investigación están completamente definidas por el estudiante, sin contar con una delimitación previa por parte del profesor. Ellos son quienes definen las preguntas clave, deciden cómo enfocar la recogida de información y conducen el análisis del problema desde múltiples puntos de vista (Kallick y Zmuda, 2017a).

Existe igualmente una conexión con el eje de “Prácticas de Enseñanza”, en concreto, con el elemento clave 15, apoyo sobre las fortalezas y preferencias individuales. Los alumnos son individuos únicos, y cada uno de ellos tiene su propio entorno, cultura, anhelos, así como habilidades y conocimientos previos. Sólo a través de conocer a los alumnos se puede saber de sus intereses y talentos, de manera que se puedan aprovechar como vía de motivación para desarrollar en ellos el aprendizaje creativo.

Para el desarrollo de la competencia global, los alumnos deben participar activamente en su aprendizaje y tener la oportunidad y el

tiempo necesario para reflexionar (Asia Society, 2008). La motivación es el elemento básico para lograr un aprendizaje significativo, para poder ir más allá de la simple memorización de datos y poder lograr una verdadera adquisición competencial.

### **Subdimensión 2.2. Examinar las perspectivas de otros e identificar los factores que las influyen**

Esta subdimensión se conecta con el eje de “Contenido y Currículum”, específicamente con el elemento clave 1, inteligencia emocional. El fomento de la inteligencia emocional desde la educación temprana permite que los alumnos desarrollen la empatía y la tolerancia necesarias para aceptar distintos puntos de vista. Ayudar a los estudiantes a formar e interiorizar una perspectiva global requiere que aprendan a pensar, verse a sí mismos y relacionarse con otros. Hacer que los estudiantes desarrollen una perspectiva global significa que consigan pensar con complejidad, teniendo en cuenta múltiples perspectivas culturales (Chickering y Braskamp, 2009).

También está relacionada con el eje de “Prácticas de Enseñanza”, en particular, con el elemento clave 16, fomento de las inteligencias múltiples y los distintos estilos de aprendizaje. Un concepto central para la competencia global es que los alumnos asimilen que la perspectiva propia no es la única existente ni la más válida. Aprender con la consciencia de que cada individuo tiene distintos talentos y

potencialidades (Gardner, 1999) ayuda a lograr este objetivo. Para ello, es imprescindible desarrollar distintas estrategias de enseñanza, usar diversos soportes diferentes de contenidos, etc., al igual que se hace en la estrategia del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) para adaptarse a las características y particularidades de cada estudiante.

Por último, también se enlaza con el eje de “Interconectividad”, en concreto, con el elemento clave 26, contextos y actores del mundo real. Interactuar de forma habitual con elementos no meramente escolares permite a los estudiantes establecer una conexión real con las situaciones que se van a encontrar una vez dejen la escuela. La interacción con contextos reales incrementa la capacidad de los estudiantes de manejar situaciones no controladas con personas de distintos entornos y culturas, donde se van a encontrar profundas diferencias en las perspectivas de cada uno de los individuos.

### **Subdimensión 2.3. Explicar el impacto de las interacciones culturales**

Esta subdimensión se liga al eje de “Contenido y Currículum”, concretamente, con el elemento clave 2, aprendizaje interdisciplinar. Probablemente la cultura sea uno de los conceptos más interdisciplinarios que existen, ya que integra cuestiones lingüísticas, costumbres, tradiciones, valores y conocimientos que se convierten en el patrimonio inmaterial de un grupo social. Es imprescindible que el individuo globalmente competente tenga una visión interdisciplinar

para poder entender los distintos matices de las interacciones culturales.

Igualmente se relaciona con el eje de “Prácticas de Enseñanza”, específicamente con el elemento clave 17, fomento del pensamiento interdisciplinar. La cultura implica la noción de “universo”, como se ha mencionado antes, con sus diversos elementos etnográficos, de conocimiento, de costumbres, que integran cuestiones de muy diversas disciplinas. La capacidad para entender y explicar el impacto de las interacciones culturales implica ser capaz de desarrollar un pensamiento interdisciplinar que permita englobar las interdependencias de los distintos rasgos culturales que caracterizan a los seres humanos.

También se conecta con el eje de “Interconectividad” y, en concreto, con el elemento clave 25, estimulación a través de las redes sociales. Las redes sociales juegan un papel novedoso dentro del contexto educativo, ampliando las posibilidades de conexión de los miembros de la comunidad educativa entre sí y con otros agentes que pueden ampliar las oportunidades de aprendizaje. Favorecen el contacto de los alumnos con otras personas en otras partes del mundo, con contextos culturales muy distintos y les permiten experimentar en primera persona las interacciones culturales.

## **Subdimensión 2.4. Entender cómo las diferencias en el acceso tanto al conocimiento, a la tecnología y a los recursos afectan a la calidad de vida y a las perspectivas**

Esta subdimensión está relacionada con el eje de “Contenido y Currículum”, en especial, con el elemento clave 1, inteligencia emocional. Tal como señalan Petrovici y Dobrescu (2014), la inteligencia emocional implica pasar de una perspectiva personal a una social, desarrollando habilidades interpersonales para la interacción con otros. Esta capacidad de empatía es la que les va a permitir darse cuenta de que las perspectivas de los demás están influidas por múltiples factores, en especial, por su propia educación y contexto socioeconómico.

También existe un vínculo con el eje de “Prácticas de aprendizaje”, concretamente, con el elemento clave 8, aprendizaje mediante la exploración. Los enfoques de los distintos sistemas educativos, a través de los que se educan los ciudadanos en las diferentes partes del mundo, evidencian que el acceso al conocimiento condiciona en gran medida el potencial de desarrollo y las perspectivas que éstos tienen en distintas regiones del mundo.

La competencia global implica la sensibilidad para ser consciente de que no puede haber progreso si no pueden participar de él todas las capas de la sociedad. El avance debe ser común y homogéneo y no es aceptable el desarrollo y la creación de riqueza sin que le acompañen

medidas de redistribución que evite la exclusión de miembros de la sociedad (Ramos y Schleicher, 2016).

Teba-Fernández (2021) discute sobre la excesiva sobreexposición que pueden experimentar los niños y jóvenes a través de las redes sociales (elemento clave 25), ya que evidentemente cumplen su función de establecer conexiones entre sus miembros, exponiéndoles a diversas perspectivas y formas de entender el mundo, aunque también suponen peligros en términos de adicción y de alienación.

### 2.2.1.3. Dimensión 3: Los alumnos comunican eficazmente sus ideas a distintos públicos

#### **Subdimensión 3.1. Reconocer y expresar cómo los distintos públicos perciben los significados y cómo ello afecta a la comunicación**

Esta subdimensión se corresponde con el eje de “Contenido y Currículum”, específicamente con el elemento clave 1, inteligencia emocional, que permite a los individuos globalmente competentes ser conscientes de que, además del idioma, el contexto cultural influye en gran medida en los significados, por lo que, a la hora de comunicarse con personas de distintos entornos, es preciso una gran dosis de inteligencia emocional para expresarse y entender correctamente.

También se relaciona con el eje de “Interconectividad”, particularmente, con el elemento clave 26, contextos y actores del mundo real. En el ámbito de la competencia global, es muy recomendable recurrir a situaciones y ejemplos de la vida real para conseguir que los alumnos conecten con la realidad en todos los niveles formativos. Los docentes pueden proponer a los alumnos que analicen desde distintos puntos de vista las noticias de la actualidad, lo que favorecerá que empaticen con las situaciones que observan, así como que planteen soluciones.

### **Subdimensión 3.2. Escuchar y comunicarse con personas diversas**

Esta subdimensión está vinculada con el eje de “Contenido y Currículum”, en concreto, con el elemento clave 1, inteligencia emocional. Sócrates aludía a la necesidad de conocerse a uno mismo, y éste es el punto de partida para ser capaz de controlar los propios sentimientos y ajustarlos al contexto, con el objetivo de llegar a conocer mejor a los demás y poder establecer relaciones positivas y una comunicación efectiva (Petrovici y Dobrescu, 2014).

Los encuentros personales con personas procedentes de otras culturas, y con mentalidades diferentes a la nuestra, ponen a prueba nuestras reacciones emocionales primarias. Experimentar reacciones inesperadas cuando nos malinterpretan aumenta nuestra conciencia de posibles prejuicios y emociones más básicas, y nos ayuda a

modificarlos para poder reflejar mejor la persona que queremos ser (Chickering y Braskamp, 2009).

Además, se conecta con el eje de “Interconectividad”, exactamente con el elemento clave 25, estimulación a través de las redes sociales. Las redes sociales son uno de los elementos que permiten reducir las distancias en el mundo y favorecer el contexto global. Ser capaz de dominar su uso y estar ampliamente familiarizados con ellas, no sólo en un contexto lúdico sino también educativo, permite a los alumnos obtener el máximo rendimiento de este recurso. El acceso a innumerables fuentes de información que proporciona Internet es el marco para la investigación, la adquisición de nuevo conocimiento, así como el desarrollo de la competencia digital en los alumnos. Sin embargo, muchas de dichas fuentes de información arrojan datos inciertos, desactualizados, y, en definitiva, no fiables, y ello exige de los estudiantes que desarrollen la capacidad de evaluar la calidad y fiabilidad de dichas fuentes. Tal como señala November (2012), los docentes deben acompañar a los alumnos en ese aprendizaje sobre los distintos tipos de fuentes de información que se pueden encontrar en Internet, y les ayudan a comprender cuál es el momento oportuno para utilizar cada una de ellas. Ello les da la oportunidad de practicar el filtrado de información de las fuentes no confiables y de sintetizar la abundante información obtenida de fuentes legítimas. Una vez que los alumnos saben discriminar cuál es la información confiable, pueden

usar Internet como una fuente de referencia de innumerables maneras (Rosefsky y Opfer, 2012).

Por último, para esta subdimensión se enlaza igualmente con el eje de “Infraestructuras”, en particular, con el elemento clave 28, optimización de las infraestructuras TIC. La competencia global tiene una de sus bases en la interconexión que se vive en el mundo actual, sustentada en las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales deben saber manejar con fluidez los alumnos globalmente competentes (Boix Mansilla y Jackson, 2011). Los recursos tecnológicos son un gran modo de conectar a los estudiantes con sus pares en otras partes del mundo, con contextos culturales y realidades sociales muy diversas, y poder establecer de esta manera una comunicación enriquecedora para todas las partes.

### **Subdimensión 3.3. Seleccionar y usar los medios y la tecnología adecuada para comunicarse con distintos públicos.**

Esta subdimensión se relaciona con el eje de “Infraestructuras”, en concreto con el elemento clave 28, optimización de las infraestructuras TIC. Las instituciones educativas pueden incentivar el uso de fuentes de información de todo el mundo, ayudar a los docentes a participar en colaboraciones internacionales entre clases, ampliar las oportunidades para que los estudiantes puedan cursar programas online de idiomas y de asuntos internacionales, y promover proyectos internacionales

creados por estudiantes en la web. Para ello, tal como apuntan los estándares ISTE, es imprescindible ser capaz de seleccionar las plataformas, las herramientas, los estilos y los medios más convenientes en cada situación, para lograr la comunicación más óptima (International Society for Technology in Education, 2019).

#### **Subdimensión 3.4. Reflexionar sobre cómo la comunicación efectiva afecta al entendimiento y la colaboración en un mundo interdependiente.**

Esta subdimensión está conectada con el eje de “Prácticas de aprendizaje”, en concreto con el elemento clave 13, fomento de la colaboración entre iguales. La comunicación efectiva es la base imprescindible para una colaboración provechosa. La colaboración es un elemento básico para el desarrollo de la competencia global, ya que exige el reconocimiento de las perspectivas de los otros, coordinar las ideas propias y los procesos de solución de problemas con los de los colaboradores, forjar consensos y usar estrategias de negociación para resolver conflictos. La colaboración es una de las 4 C para el desarrollo de las habilidades necesarias para el siglo XXI, junto con la creatividad, pensamiento crítico y la comunicación (Lai, DiCerbo y Foltz., 2017).

En cuanto a la colaboración mencionada en esta subdimensión, el aprendizaje cooperativo tiene una larga historia de implementación en las aulas, sustentada por la investigación. Está comprobado que el

aprendizaje cooperativo produce un rendimiento académico superior al del aprendizaje individual. Además, el aprendizaje cooperativo es clave para maximizar el aprendizaje y lograr un desarrollo cognitivo y social saludable. Las prácticas de aprendizaje exentas de competitividad contribuyen a que los alumnos sean capaces de ser más empáticos, tolerantes y capaces de trabajar juntos en favor del bien común (Johnson, Johnson y Stanne, 2000).

#### 2.2.1.4. Dimensión 4: Los alumnos traducen sus ideas en las acciones necesarias para mejorar las condiciones

##### **Subdimensión 4.1. Identificar y crear las condiciones para la acción personal y colaborativa para mejorar las condiciones**

Esta subdimensión está relacionada con el eje de “Prácticas de aprendizaje”, exactamente con el elemento clave 13, fomento de la colaboración entre iguales. La colaboración entre los alumnos en la resolución de tareas enriquece sustancialmente el proceso de aprendizaje, ya que considerar los puntos de vista de los demás favorece la consecución de soluciones más creativas.

Asimismo, se vincula con el eje de “Prácticas de Enseñanza”, y en concreto, con el elemento clave 15, fortalezas individuales. Los alumnos

se sentirán naturalmente inclinados a desarrollar sus iniciativas de acción personal sobre aquellas cuestiones que resulten una fortaleza personal para ellos, y se guiarán por sus propias preferencias individuales. Esta es una forma de potenciar las ventajas competitivas de cada individuo y poder realizar una contribución significativa al bien común.

Desde la perspectiva de la teoría de las inteligencias múltiples, Armstrong y Gardner (2006) señalan que todos los individuos poseen las ocho inteligencias que describe la teoría, en una combinación única para cada ser humano que configura su fortaleza individual y que le inclina hacia determinados campos del conocimiento, o hacia un estilo de aprendizaje determinado.

De igual forma, se conecta con el eje de “Organización”, particularmente, con el elemento clave 20, control de la calidad. El proceso de control de la calidad forma parte de cualquier planificación de iniciativa de acción, ya sea individual o colectiva. Al igual que el sistema CCR proporciona una autoevaluación interna de la calidad del centro educativo, los alumnos globalmente deben aprender que el control de la calidad debe ser una parte fundamental de cualquier iniciativa de acción que planeen poner en marcha, como mecanismo de evaluación del impacto de estas, así como parte de un plan de mejora continua (Asia Society, 2008).

La investigación muestra que el liderazgo tiene un gran impacto sobre el rendimiento de los alumnos. Para ser capaces de desarrollar en los alumnos la competencia global, la dirección debe participar de la misma, yendo más allá de la gestión tradicional y mostrando la actitud necesaria para avanzar en el nuevo contexto de un centro educativo moderno (Wilson y Ortega, 2013).

Por último, también existe una vinculación con el eje de “Interconectividad”, destacando, por un lado, el elemento clave 25, estimulación a través de las redes sociales. Reig Hernández (2016) señala que las redes sociales actúan como una suerte de catalizador para poner en marcha movimientos y reivindicaciones que gracias a estos medios toman fuerza llevando la voz de la participación ciudadana, y que de otra manera no podrían llegar a organizarse.

Pero la conexión también se concreta en el elemento clave 18, servicios innovadores y renovados, una opción creativa a la hora de reforzar el desarrollo de la competencia global en los alumnos, es que el centro educativo lo haga a través de los servicios adicionales que ofrece. De una forma extracurricular y complementaria, puede disponer de mayor flexibilidad a la hora de incorporar cuestiones al proyecto educativo que favorezcan un aprendizaje interdisciplinar y conectado (Annan-Diab y Molinari, 2017). Estas pueden incluir desde charlas sobre temas de repercusión global, actividades que fomenten la toma de acción, la participación en programas de voluntariado, etc.

#### **Subdimensión 4.2. Sopesar opciones y planes de acción basados en la evidencia y en su potencial para el impacto.**

Esta subdimensión está relacionada con el eje de “Contenido y Currículum”, y, en particular, con el elemento clave 4, actividades significativas. Las actividades que se propongan a los alumnos deben estar enmarcadas en un contexto real y representar para ellos un desafío, requiriendo un conocimiento previo y la necesidad de poner en práctica sus habilidades de pensamiento para resolverlas, desarrollando así competencias transversales y específicas.

También se conecta con el eje de “Prácticas de enseñanza”, exactamente, con el elemento clave 17, fomento del pensamiento interdisciplinar. A la hora de evaluar distintas alternativas de actuación, el alumno globalmente competente debe ser capaz de prever las interrelaciones entre distintas cuestiones, incluso aunque no resulten evidentes en una primera aproximación. Poder explicar las interdependencias entre situaciones es un signo de que se posee una capacidad de análisis interdisciplinar de los hechos.

#### **Subdimensión 4.3. Actuar, tanto personal como colaborativamente, de forma ética y creativa para contribuir a la mejora, sopesando el impacto de las acciones que se llevan a cabo.**

Esta subdimensión encuentra conexión con el eje de Evaluación, y, en concreto, con el elemento clave 5, formatos creativos de evaluación.

Teniendo en cuenta la complejidad inherente en el concepto de la competencia global, el enfoque de la evaluación deberá ser multimétodo y multiperspectiva. Las pruebas escritas tradicionales presentan muchas limitaciones para medir los fenómenos complejos que se quieren evaluar. Además, dado que se trata de una competencia muy influida por el entorno, el contexto y el individuo, es necesario utilizar una pluralidad de instrumentos de evaluación (Deardorff, 2011). En ese sentido, la prueba llevada a cabo por PISA en 2012 cuenta con numerosas limitaciones, ya que se decidió realizar una única prueba aplicable para los alumnos de todo el planeta, independientemente de su lugar de residencia y de las cuestiones culturales.

También se relaciona con el eje de Organización, particularmente, con el elemento clave 19, horarios innovadores. Zepeda y Mayers (2006) respaldan con evidencia científica basada en estudios empíricos que una organización más innovadora de los horarios escolares, menos compartimentada por asignaturas y concebida de una forma más interdisciplinaria, realmente conduce a un mejor rendimiento académico, menor número de faltas de disciplina, y repercute en un mejor clima escolar.

Igualmente está relacionada con el eje de "Organización", específicamente, con el número 21, inclusión social e igualdad. Los jóvenes que desarrollan la competencia global están más capacitados

para construir sociedades más justas, pacíficas, sostenibles e inclusivas a través de sus decisiones y sus acciones (Ramos y Schleicher, 2016).

Además, se enlaza con el eje de “Liderazgo y Valores”, en particular, con el elemento clave 22, emprendimiento social, que se puede practicar a través de la metodología de aprendizaje-servicio, por ejemplo, en las prácticas curriculares que los alumnos realizan dentro del plan de estudios. El aprendizaje-servicio permite enseñar a la vez que se aprende y aprender a la vez que se presta un servicio a la comunidad. La implicación del alumno es máxima y le sitúa como principal protagonista de todo el proceso (Raya-Diez y Caparrós, 2015).

Por último, también existe una conexión con el eje de “Infraestructuras”, concretamente, con el elemento clave 27, reorganización del espacio. La transformación de los espacios educativos puede ser un elemento determinante a la hora de favorecer un clima positivo de aprendizaje y que tanto los alumnos como los docentes se sientan en la mejor disposición para abordar un proceso de enseñanza-aprendizaje provechoso (Teba-Fernández, Caballero-García y Bueno-Villaverde, 2020).

#### **Subdimensión 4.4. Reflexionar sobre la capacidad de promover y contribuir a la mejora.**

Esta subdimensión se conecta con el eje de “Evaluación”, y específicamente, con el elemento clave 5, uso de formatos creativos de

evaluación. Una evaluación eficaz busca formas creativas para ser capaz de testar el desempeño de los alumnos mediante actividades complejas en distintos contextos, que además se alarguen durante un periodo de tiempo (elemento clave 6: evaluación formativa). Dichas prácticas difícilmente se adaptan a los formatos tradicionales de evaluación, en la que hay pocas ocasiones para la reflexión, la autoevaluación o el autoconocimiento de los límites, pero también de las fortalezas de cada estudiante, y por tanto, escasean las oportunidades para la práctica de la evaluación formativa (guiada por el profesorado) y formadora (que emana de la autorregulación del alumnado).

Uno de los impactos positivos que ha traído consigo la pandemia de COVID-19 es que se está experimentando una transición hacia una concepción más fluida del aprendizaje. Las instituciones están aceptando que no son las dueñas del conocimiento, sino que este está por todas partes y que no existe un lugar único donde se puede aprender: las oportunidades son múltiples. La coexistencia entre un aprendizaje formal y no formal (elemento clave 7) es un proceso paulatino pero imparable, que va a permitir hacer realidad el derecho a la educación para todos (UNESCO, 2020).

Asimismo, existe una relación con el eje de “Prácticas de Aprendizaje”, particularmente, con el elemento clave 9, aprendizaje creativo. El fomento del pensamiento creativo es clave en el desarrollo de la

competencia global y en ser capaz de proponer soluciones imaginativas para los problemas detectados, siendo un elemento activo del cambio. Los hallazgos de la investigación sugieren que mediante el desarrollo de la creatividad se puede contribuir a reducir en los alumnos el pensamiento estereotipado, ya que al considerar un mayor rango de opciones se consigue una reflexión fuera de las estructuras tradicionales, y de esta forma ser capaces de enfocar las situaciones desde una perspectiva innovadora (Lai, DiCerbo y Foltz., 2017).

También dentro del eje de “Prácticas de Aprendizaje”, esta subdimensión está vinculada con el elemento clave 10, aprendizaje a través del juego. El juego, tanto físico como mental, es un componente esencial para conseguir involucrar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. El aprendizaje a través del juego tiene un papel muy importante en el desarrollo de la competencia global, ya que fomenta la colaboración y la resolución conjunta de problemas, y emula la toma de acción de forma conjunta (McGonigal, 2011).

Por último, también se establece una relación con el eje de “Liderazgo y Valores” y, en concreto, con el elemento clave 23, implementación del liderazgo innovador. La presencia de una figura de liderazgo innovador en la escuela es el mejor ejemplo para fomentar la reflexión entre los alumnos sobre la potencialidad de poder contribuir a la mejora a través

de su propia iniciativa con la voluntad de generar un impacto positivo a su alrededor.

En términos de desarrollo de la competencia global, el liderazgo y la construcción de valores sólidos y bien enfocados pueden promover la educación global con verdadero éxito. El papel más efectivo de los líderes de un centro debe ser apoyar a la organización desde su base (Reimers, 2009). En la actual era, la tradicional visión de un líder, en lo más alto de una pirámide, deja paso a una concepción más horizontal y distribuida, en la que el líder se sitúa en el centro de un círculo, haciendo de facilitador más que de gobernante. Ello implica una transición desde la mera gestión hacia el ejercicio del verdadero liderazgo, tal como señala Bolívar (2010). En entornos de aprendizaje modernos, globales y digitales, la función del director puede ser la de crear oportunidades para que los estudiantes usen sus conocimientos en la sociedad y en el mundo, así como exponerlos a una amplia gama de educadores tanto dentro como fuera de la escuela, que emplearán distintos códigos con los que tendrán que familiarizarse (OCDE, 2019)

# CAPÍTULO 3. La Organización International Baccalaureate

## 3.1. Introducción

Tras el final de la segunda guerra mundial y el desarrollo de la guerra fría, empezaron a popularizarse las corrientes educativas que abogaban por infundir en los alumnos el conocimiento por otras gentes y culturas distintas a la suya propia, intentando desarrollar en ellos un sentimiento de cosmopolitismo que alejara el riesgo de un nuevo conflicto bélico (Reimers, 2013).

En este contexto, se creó la Organización de las Naciones Unidas y se adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la que se incluye la educación como uno de ellos, y, además, como un medio para contribuir a la convivencia pacífica, ayudando a los estudiantes a descubrir la condición que todos los humanos comparten.

El concepto de “escuela internacional” surgió formalmente en 1964, cuando se publicó el *World Yearbook of Education* recogiendo unas 50 instituciones que se denominaban a sí mismas escuelas internacionales (Bunnel, 2008). Desde entonces, y pasados más de 50 años, se puede observar el asombroso desarrollo de este tipo de escuelas en todo el mundo. Según datos de ISC Research, en Julio de 2021 se contabilizaron 12.373 escuelas internacionales, con 5.680.000 alumnos matriculados, 550.846 empleados trabajando en ellas

(incluyendo profesorado y personal de administración y servicios), facturando 52.970 millones de dólares al año. El número de escuelas internacionales desde el año 2000 se ha multiplicado por más de tres.

Sin duda, se trata de una industria muy próspera, teniendo además en cuenta que, *de facto*, sigue sin existir una definición comúnmente aceptada ni en la academia ni en la industria de qué es, o debería ser, una escuela internacional. No obstante, parece haber algunos elementos básicos comunes que deben compartir estas escuelas que pretenden ser consideradas como internacionales, tales como disponer de un profesorado y un currículo que promueva la “mentalidad internacional” (Thompson, 1998).

Por tanto, quizá más que hablar de escuelas internacionales, sería más apropiado hablar de “escuelas con mentalidad internacional”, tal como las describe Hill (2000), siendo probablemente este concepto el que encierra el éxito de estas escuelas no sólo para las familias expatriadas, sino también para las locales que aspiran a que sus hijos obtengan una educación que consiga infundirles los valores y las destrezas que les permitan manejarse en el nuevo contexto globalizado que vivimos. El concepto de lo “internacional” siempre ha sido sinónimo de moderno, abierto, cosmopolita, una suerte de elusión de lo pueblerino y poco sofisticado.

Una escuela con mentalidad internacional pretende ofrecer una formación adecuada al nuevo contexto global mediante metodologías activas centradas en el estudiante.

Dentro de este gran grupo de escuelas internacionales, destacan las que pertenecen a la organización del IB.

## 3.2. El nacimiento de la Organización International Baccalaureate

En 1962, en la Escuela Internacional de Ginebra, surgió el Programa Diploma destinado a los dos últimos años de educación secundaria antes del acceso a la universidad. Había tres razones fundamentales que motivaron el nacimiento de este programa (Hill, 2012a).

En primer lugar, tal como se indicó en el capítulo 1, el objetivo era proporcionar una educación de alta calidad principalmente enfocada a las familias de los trabajadores diplomáticos que cambiaban con frecuencia de país de residencia.

En segundo lugar, se quería promover un sistema de enseñanza enfocado en el desarrollo del pensamiento crítico. La Escuela Internacional de Ginebra se convirtió en un polo de atracción para los profesores, donde se enfrentaban a alumnos acostumbrados a vivir en distintos ambientes y culturas, con una curiosidad natural e inclinación a cuestionar lo simplemente establecido (Hill, 2012a). Las metodologías aplicadas eran aquellas que favorecían el diálogo, la indagación y la resolución creativa de problemas y el sistema educativo comenzó a

atraer la atención de educadores de todo el mundo que veían en el Programa Diploma una inspiración para reformar la educación de aquel momento, basada en la memorización y la acumulación de conocimientos.

Por último, el tercer motivo que impulsó la creación del nuevo sistema educativo fue el contexto de polarización y enfrentamiento internacional propiciado por la guerra fría, y el deseo de educar en un entendimiento intercultural que conformara mentalidades abiertas y tolerantes que pudieran evitar nuevos conflictos en el futuro. Para este fin, se ponía el acento en la investigación sobre problemas locales, la asimilación de distintas perspectivas en función de la educación y la cultura de proveniencia, el aprendizaje de al menos otro idioma distinto del materno y la comprensión de la condición humana a escala global.

Con todos estos precedentes, en 1968, se fundó en Ginebra la Organización IB, inicialmente sólo con el programa preuniversitario, con el objetivo de ofrecer una educación de alta calidad que facilitara la movilidad geográfica al proporcionar una vía de acceso a la universidad que fuera reconocida internacionalmente, a la vez que aseguraba que unas bases para el entendimiento intercultural y la convivencia respetuosa.

De forma consustancial a su creación, la organización IB incluyó en su definición intrínseca una serie de valores que se concebían unidos a

una educación que pretende desarrollar una mentalidad internacional en los alumnos, haciéndoles concebir su pasado como legado, así como transmitirles un entendimiento del presente en el que los individuos actúan de forma interdependiente y en el que la cooperación y el respeto a todas las personas es imprescindible (Hill, 2012a).

Con la misma filosofía educativa y compartiendo los mismos valores, en el año 1994 se puso en marcha el Programa de los Años Intermedios (PAI), y en 1997 le siguió el Programa de la Escuela Primaria (PEP), estableciendo lo que hoy se conoce como el IB continuum, la posibilidad de cursar todas las etapas educativas bajo las mismas premisas. Por último, en 2012, se introdujo el Programa de Orientación Profesional (POP), completando la oferta educativa para los alumnos de 16 a 19 años que quería optar por un itinerario formativo profesional.

Todos estos programas comparten una visión de la educación y un perfil del estudiante que sea capaz de prosperar en el mundo complejo e interconectado, ejerciendo además un impacto positivo. La organización IB tiene como objetivo desarrollar jóvenes con deseo de conocer, investigar, con una sensibilidad solidaria y dispuestos a contribuir a un mundo mejor, donde la convivencia sea pacífica apoyándose en la comprensión y el respeto entre las diferentes culturas (International Baccalaureate Organization, 2019).

El éxito de la organización IB reside en que aporta una visión de la educación que comprende que el nuevo escenario mundial es complejo, cambiante e incierto y que los alumnos necesitan equiparse con las competencias necesarias para hacer frente a ese entorno. Además, en el contexto globalizado del mercado laboral, la organización IB quiere formar a sus estudiantes para un mercado laboral globalizado en el que puedan ejercer profesionalmente en cualquier parte del mundo, colaborando con personas de muy distintas procedencias siempre bajo una óptica comprometida, crítica, creativa.

Desde su creación hasta nuestros días, este sistema ha ido ganando en popularidad. En los años 60, era un reducido grupo de diplomáticos a quienes les preocupaba que sus distintos destinos internacionales afectaran a la posibilidad de que sus hijos accedieran a la universidad. En la actualidad, no sólo lo demanda la creciente población de trabajadores expatriados sino también otros sectores que, si bien no tienen previsto cambiar de residencia en el corto plazo, buscan un sistema educativo que contribuya a desarrollar una mentalidad internacional en sus hijos.

El IB se ha configurado como un sistema que presta especial atención a cultivar en sus estudiantes el entendimiento y la apreciación de otras culturas, la consciencia sobre los asuntos globales, que despierta en

ellos el pensamiento crítico y que pretende ofrecer una educación humanista integral (International Baccalaureate Organization, 2019).

### 3.2.2. De la mentalidad internacional a la competencia global

La mentalidad internacional es, sin duda, uno de los conceptos centrales que define el sistema IB, si no el principal. Se trata de un concepto multifacético caracterizado por una apertura al mundo y un reconocimiento de nuestra profunda interconexión con los demás. De hecho, más que una mentalidad, es un concepto que va más allá. Implica una forma de pensar, ser y actuar, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes, por lo que sería mucho más preciso hablar de una competencia: la competencia global.

Para estar abiertos al mundo, es preciso comprenderlo en profundidad, de forma análoga a como Boix Mansilla y Jackson (2011) definen la primera dimensión de la competencia global (los alumnos investigan el mundo más allá de su entorno cercano). El sistema IB, a través de sus programas, pone el énfasis en brindar a los alumnos la oportunidad de realizar una indagación sostenida sobre diversos temas de impacto local y global. Cada vez es más difícil distinguir entre lo que es

meramente local y lo que es global, y ambos conceptos se entrelazan con el avance de la tecnología y la interconexión.

La organización IB invita continuamente a sus alumnos a reflexionar sobre su propia perspectiva, cultura e identidad, así como sobre las de los demás. El modelo de Boix Mansilla y Jackson (2011, p.31) define la segunda dimensión de la competencia global así: “los alumnos reconocen su propia perspectiva y las de los demás”. Al comprometerse con diversas creencias, valores y experiencias, y al aprender a pensar y colaborar entre culturas y disciplinas, los alumnos del IB adquieren la comprensión necesaria para avanzar hacia un mundo más pacífico.

Otro de los énfasis de la educación IB está puesto en el multilingüismo, ya que todos los programas del IB requieren que los alumnos sean capaces de comunicarse en más de un idioma, lo que refuerza la comprensión y el respeto intercultural. Igualmente, el modelo de la competencia global de Boix Mansilla y Jackson (2011) define la tercera dimensión de la competencia global como “los alumnos comunican eficazmente sus ideas a distintos públicos”.

Por último, el IB fomenta un enfoque de compromiso global y servicio significativo hacia la comunidad. Se pretende que los estudiantes mantengan una mirada crítica hacia quienes ostentan el poder, ya que tienen la responsabilidad de prestar ese servicio, y que sean conscientes de quiénes viven en una situación de privilegio con respeto a otros. Se

incide también en el compromiso del cuidado del planeta y sus recursos, y el papel que les corresponde como garantes de su sostenibilidad para las generaciones futuras.

Esta orientación a la acción está presente en todos los programas IB, animando a ir más allá de la conciencia y tomar el compromiso de la acción y de contribuir a un cambio significativo para hacer un mundo más pacífico y sostenible para todos. De forma análoga, el modelo de Boix Mansilla y Jackson (2013) define la cuarta dimensión de la competencia global (los alumnos traducen sus ideas en las acciones necesarias para mejorar las condiciones).

Para que un individuo desarrolle una mentalidad internacional, el hecho de asistir o haber asistido a una escuela internacional no es una condición ni suficiente ni indispensable, puesto que en este hecho confluyen numerosos factores, tales como las experiencias vitales o el ambiente en el cual el individuo crece y se desarrolla. Pero es evidente que el hecho de que la escuela incida en estos aspectos es un factor muy determinante en el desarrollo de esta actitud (Belal, 2017).

La concepción que la organización IB hace del concepto de mentalidad internacional ha ido evolucionando a lo largo de los años, como no podría ser de otra manera. Singh y Qi (2013) hacen un análisis exhaustivo de lo que representa este concepto dentro de la organización, y concluyen que éste se asienta sobre tres aspectos clave:

El primero es el multilingüismo, como rasgo identitario fundamental y que no sólo implica la competencia lingüística en sí, sino que concibe el hecho de aprender otros idiomas como un mecanismo para la toma de conciencia de los diversos contextos culturales. La segunda vertiente es la comprensión intercultural, cuando se anima a los estudiantes a explorar y comprometerse con sus propios valores y culturas, así como a desarrollar respeto y empatía por los de los demás. El tercer puntal es el compromiso global, definido como el compromiso de abordar los desafíos a los que se enfrenta la humanidad del siglo XXI, tanto en el aula como fuera de ella.

### 3.2.3. El perfil de la comunidad de aprendizaje IB

El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB coloca al alumno en el centro de la educación y realmente supone una brújula de orientación para la toma de decisiones educativas, una declaración de principios que está siempre presente para inspirar, guiar y aglutinar tanto a alumnos como a docentes de la comunidad IB en torno a un objetivo común.

El carácter holístico de la educación que pretende brindar el IB es patente en los diez atributos. La educación va mucho más allá del éxito

académico y recoge no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes que conforman en el estudiante un perfil de integridad y de respeto, tanto para sí mismo como para con el mundo que le rodea.

Los profesores y educadores del IB juegan un papel fundamental al acompañar a los alumnos en su camino de desarrollo de estos atributos, propiciando oportunidades de aprendizaje adaptadas a su nivel madurativo.

Si bien no se trata de describir al alumno perfecto, el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB ayuda a marcar la senda del aprendizaje permanente en búsqueda de la mentalidad internacional, y así lo marcan los tres pilares fundamentales de este perfil: valores, actitudes y comportamiento (Singh y Qi, 2013).

El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB contempla los siguientes atributos:

- **Indagadores:** se caracterizan por su permanente curiosidad por el mundo que les rodea y poseen unas habilidades de investigación para aproximarse a realidades desconocidas de las cuales pueden aprender de una forma autónoma y colaborativa.
- **Informados e Instruidos:** son capaces de explorar nuevos conocimientos en multitud de disciplinas diferentes, logrando una comprensión profunda y significativa de los conceptos que

se les presentan. También están comprometidos con los temas de dimensión tanto local como global.

- **Pensadores:** se caracterizan por su pensamiento crítico y creativo, que les permite aproximarse a problemas complejos que requieren habilidades de orden superior. Son individuos con iniciativa, capaces de tomar decisiones de una manera fundamentada y responsable.
- **Buenos comunicadores:** poseen la capacidad para comunicar sus ideas con eficacia y claridad, a distintos públicos y en diversos idiomas
- **Íntegros:** asumen la responsabilidad y las consecuencias de sus actos.
- **De mentalidad abierta:** siempre están dispuestos a aprender en cualquier circunstancia y son capaces de analizar un mismo fenómeno desde distintos puntos de vista sin asumir ninguno de ellos, ni siquiera el suyo propio, como prevalente sobre el resto.
- **Solidarios:** nada de lo que es humano les resulta ajeno y muestran su sensibilidad y su compromiso en ayudar a los demás.
- **Audaces:** son capaces de sobreponerse a las condiciones inciertas y muestran ingenio y creatividad para enfrentarse a nuevos desafíos.
- **Equilibrados:** aplican su equilibrio para lograr su propio bienestar y el del resto de personas.

- Reflexivos: muestran su capacidad de aprendizaje, teniendo en cuenta sus propias fortalezas y debilidades.

### 3.2.4. El currículo

El llamado IB continuum integra los cuatro programas del sistema: Programa de la Escuela Primaria (PEP), Programa de los Años Intermedios (PAI), Programa Diploma (PD) y Programa de Orientación Profesional (POP).

Los cuatro programas integran una visión común en cuanto al desarrollo de la mentalidad internacional, así como de los diez atributos representados en el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB. No obstante, cada uno de ellos presenta una identidad propia adaptada a la edad del estudiante al cual se dirige.

El PEP se desarrolla desde los 3 hasta los 12 años y se basa en seis temas que destacan por su carácter interdisciplinar: quiénes somos; dónde estamos en lugar y tiempo; cómo nos expresamos; cómo funciona el mundo; cómo nos organizamos; y compartir el planeta.

El PAI abarca estudiantes desde los 11 hasta los 16 años, y comenzó como una iniciativa de la Asociación de escuelas internacionales (ISA en

sus siglas en inglés). Parte de los seis temas interdisciplinarios del PEP y los hace evolucionar a seis temas de relevancia local y global: identidades y relaciones; expresión personal y cultural; orientación en el espacio y el tiempo; innovación científica y técnica; equidad y desarrollo; globalización y sostenibilidad.

El PD se dirige a estudiantes entre 16 y 19 años, en su etapa previa a su incorporación a la educación superior. Su estructura consta de seis grupos de asignaturas troncales: lengua y literatura, adquisición de lenguaje, individuos y sociedades, ciencias, matemáticas y arte. Cada alumno debe elegir asignaturas pertenecientes a estos grupos, en distintos niveles. Un mínimo de 3 y un máximo de 4 de estas asignaturas deben elegirlas en el nivel avanzado, y el resto en el nivel estándar. Además de estas asignaturas, deben cursar obligatoriamente Teoría del conocimiento, realizar un proyecto de Creatividad, Actividad y Servicio (CAS), así como la redacción de una monografía de unas 4.000 palabras resultante de un trabajo de investigación autónomo.

El POP es la alternativa para los alumnos que deciden no continuar con estudios universitarios. Está igualmente dirigido a los alumnos entre 16 y 19 años, y combina materias del Programa Diploma con asignaturas troncales de los estudios profesionales que desean cursar, culminando con un proyecto reflexivo. Se pretende que el alumno pueda realizar así una transición hacia el desempeño profesional.

### 3.2.5. Enfoques de la enseñanza y el aprendizaje

La organización IB se asienta sobre un enfoque pedagógico centrado en el alumno: se articula sobre metodologías activas y constructivistas y apuesta por el aprendizaje heurístico en todas sus etapas. La aproximación metodológica sería entender el mundo como un compendio de experiencias interconectadas que el alumno debe ir descubriendo por sí solo. No obstante, en tal planteamiento ideal, es preciso tener en cuenta ciertas restricciones, como el tiempo, que impiden que todo el aprendizaje se desarrolle según esta premisa, por lo que es preciso incorporar la didáctica como componente “acelerador” del proceso, e incluso ciertas dosis de memorización, en una mezcla equilibrada y virtuosa, distinta y adaptada para cada alumno según sus características propias (Hill, 2012b).

Los principios pedagógicos del IB se basan en la investigación educativa contemporánea, y ponen el acento tanto en los docentes como en los alumnos. Se practica un ciclo continuo de indagación, acción y reflexión, que a su vez se apoya en la interacción docente-alumno, así como alumno-alumno para preguntar, pensar y hacer. Igualmente, las relaciones juegan un papel fundamental, tanto en cómo se relacionan los alumnos con el docente y cómo se relacionan

entre ellos en sus interacciones sociales y de aprendizaje colaborativo. Asimismo, se pone el énfasis en que el estudiante desarrolle una capacidad de aprender a aprender, como competencia básica que tendrá que poner en práctica durante el resto de su vida. Tras concluir su etapa escolar, se abrirán nuevos desafíos en los que tendrán que aprender nuevos conceptos de forma autorregulada, y tendrán que ser capaces de hacer buenas preguntas para obtener la información que necesitan. Deberán ser capaces de establecer sus propias metas de forma realista y trabajar con determinación y esfuerzo para lograrlas.

Estas bases teóricas dan lugar a la formulación, por un lado, a seis características del proceso de enseñanza, y por otro, cinco categorías que agrupan habilidades que deben desarrollar los estudiantes, que se definen de forma común a todas las etapas educativas del continuum IB.

A continuación, se describen las seis características del proceso de enseñanza:

1. La enseñanza se basa en la indagación: es el alumno quien guía el proceso de la obtención, filtrado y comprensión de la información que necesitan para entender los fenómenos que se estudian en clase.
2. La enseñanza se centra en la comprensión conceptual: se busca una comprensión profunda de los conceptos, alejada de la

memorización y que permita encontrar conexiones significativas entre distintas disciplinas.

3. La enseñanza se desarrolla en contextos locales y globales: la enseñanza siempre se enfoca en el mundo real y en lo que los alumnos perciben tanto en su entorno más inmediato como en los asuntos de repercusión mundial.
4. La enseñanza se centra en el trabajo en equipo y en la colaboración: tanto entre los propios estudiantes como en las relaciones que se establecen con los docentes.
5. La enseñanza se concibe para eliminar las barreras de aprendizaje. En todo momento busca la inclusión y aprecia la diversidad y la diferencia, animando a cada individuo a esforzarse por alcanzar sus propias metas.
6. La enseñanza se basa en las evidencias de evaluación: una evaluación realmente útil está integrada en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y proporciona retroalimentación efectiva que el estudiante puede aplicar.

Las cinco categorías de habilidades son:

- Habilidades de pensamiento: incluyen pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento ético.

- Habilidades de investigación: incluyen la capacidad de contrastar, comparar y validar información.
- Habilidades de comunicación: incluyen la capacidad de la comunicación eficaz tanto oral como escrita, la capacidad de desarrollar una escucha activa y la capacidad de argumentar de forma sólida.
- Habilidades sociales: incluyen la capacidad de establecer y mantener relaciones positivas, así como la capacidad para resolver conflictos.
- Habilidades de autogestión: incluyen la capacidad de organización (tiempo, tareas) así como la autorregulación emocional y la motivación.

### 3.2.6. Críticas a la organización IB

La organización IB recibe dos críticas fundamentales provenientes de la comunidad científica educativa.

Por un lado, es acusada de ser, en general, un sistema educativo caro y sólo alcanzable para una élite social. Gardner-McTaggart (2016) se pregunta si la organización IB contribuye realmente a la creación de una conciencia social en favor del cosmopolitismo y la ciudadanía

global o si tan sólo reproduce el modelo elitista y abre la brecha de la desigualdad favorecida por la globalización. Belal (2017), por su parte, afirma que la internacionalización es una reacción a la globalización y que el desafío del IB es conseguir encajar en el nicho de la globalización sus enfoques pedagógicos basados en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, de manera que el sistema dé como resultado ciudadanos globalmente competentes.

Según datos del Anuario de Escuelas IB de 2022 (International Baccalaureate Organization, 2022) de las 5.401 escuelas IB contabilizadas en 158 países en el mundo hasta noviembre de 2021, el 48,47% de ellas cuentan con financiación pública y la matrícula es gratuita o está altamente subvencionada para las familias, mientras que el 51,53% restante son escuelas privadas. No obstante, es relevante destacar que se observa una tendencia descendente en estos datos, ya que, si se compara con las cifras de 2012, diez años antes, de las 3.393 escuelas IB registradas en todo el mundo, el porcentaje de escuelas subvencionadas por el estado era del 57% (Hill, 2012b), casi 9 puntos porcentuales superior a la distribución actual.

Por tanto, los datos atestiguan que la distribución actual de las escuelas IB a lo largo del mundo es equitativa entre escuelas privadas y escuelas públicas. Ello significa que, si bien en muchas regiones las escuelas IB están frecuentadas por familias expatriadas y aquellas con más

recursos económicos, existe también un interés por parte de las autoridades educativas en proveer de una educación con carácter internacional asequible para todos los extractos sociales. Sin embargo, la tendencia de esta distribución es a la baja, probablemente debido a la proliferación de nuevas escuelas IB de carácter privado en los últimos años.

Por otro lado, la organización IB a menudo es acusado de tener una visión excesivamente centrada en occidente y que deja fuera del foco otras perspectivas. Este aspecto es muy relevante ya que comprometería la naturaleza intercultural que hace de eje de todo el sistema. El cosmopolitismo generalmente tiende hacia una interpretación europea u occidental del término, y se diría que la organización IB concuerda con esta visión (Gardner-McTaggart, 2016).

En un documento de posicionamiento teórico de la *International Baccalaureate Organization*, Walker (2010) abordó esta cuestión analizando el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y cuestionando su adaptabilidad a las culturas orientales. Se acepta el hecho de que el mencionado perfil refleja unos pilares humanistas nacidos en occidente, de acuerdo con el lugar donde se originó el sistema, aunque plantea que su creciente difusión en la región de Asia-Pacífico requiere que se revise con regularidad y suponga el punto de partida para el debate interno. Asimismo, propone que pueda haber

ligeras variaciones regionales del mismo para incorporar nuevos puntos de vista en su concepción. Sin embargo, y con la perspectiva de los años transcurridos desde la publicación de Walker, los cambios en todo caso han sido menores y la visión sigue siendo básicamente la misma, seguramente porque ésa es la voluntad de la organización, ya que como señala el autor, si a pesar de las críticas sobre su enfoque centrado en occidente, el sistema sigue ganando en popularidad en oriente, existen muy pocos incentivos para cambiarlo. Walker (2010; p.8) concluye que “el IB no puede ser todo para todos y muchos alumnos estudian el Programa del Diploma precisamente para lograr un pasaporte a la educación superior en occidente”.

No obstante, y no exento de ironía, la organización IB es especialmente popular en las Américas, donde se concentra el 56,7% del total de escuelas IB del mundo (IBO, 2022). No se debe olvidar que la organización IB nació en Suiza concebido inicialmente para la comunidad diplomática (Bunnell, 2009), y sin embargo actualmente más de la mitad de todas las escuelas IB del mundo se concentran en un continente, del que su nación líder, los Estados Unidos, ha adoptado un sistema nacido en Europa.

La rápida popularización en Estados Unidos de un sistema educativo no estadounidense ha motivado la contestación de algunos sectores de la población: en Pittsburgh, la junta escolar de una escuela IB denunció

a la Organización IB por ser anticristiano, antiestadounidense y marxista (Bunnell, 2009). En un caso similar en Minnesota, los padres mostraron su rechazo porque consideraban que la organización IB promovía el ateísmo y un gobierno mundial (Walters, 2006).

# CAPÍTULO 4.

## Metodología de la investigación

## 4.1. Problema de investigación y objetivos

El punto de partida de esta investigación es un contexto en el que ya existe un marco teórico que define la competencia global y cuáles son los atributos y características que definen a los alumnos globalmente competentes. También contamos con los resultados de la evaluación de PISA 2018, en la que, por primera vez, se han introducido parámetros de competencia global para poder diagnosticar cuál es el grado de desarrollo entre los alumnos. Por tanto, sabemos qué significa ser globalmente competente y también podríamos afirmar que se conoce en qué grado los alumnos poseen esta competencia, si bien se deben tener en cuenta las limitaciones de la prueba.

No obstante, sigue sin existir en la literatura una descripción de cómo los centros educativos deberían actuar para poder contribuir a desarrollar esta competencia en sus alumnos, con las prácticas más adecuadas que hayan probado su éxito. En este sentido, Bailey et al. (2002) señalan la insuficiencia de ejemplos que el marco teórico de la competencia global proporciona al respecto de cómo los centros pueden actuar para apoyar el desarrollo de la competencia global en los alumnos.

El objetivo principal de esta investigación es descubrir las prácticas docentes y organizativas (estratégicas y operativas) que favorezcan el clima necesario para el desarrollo de la competencia global. Se pretende poner el foco en los esfuerzos, tanto pedagógicos como organizativos, que debe realizar un centro para enfocar sus actuaciones en el desarrollo de la competencia global en sus alumnos. Es decir, se quiere describir, de una manera completa y rigurosa, cómo trabaja un centro especialmente destacado por sus resultados, por la composición de su estudiantado, y que sigue la metodología del sistema educativo que mayor énfasis pone en el desarrollo de la competencia global.

Los subobjetivos propuestos son:

- Construir un modelo de evaluación que combina ambos marcos conceptuales: por un lado, el modelo de competencia global (Boix Mansilla y Jackson, 2011), y, por otro, el modelo CCR (Bocconi, Kampylis y Punie, 2012).
- Testar el modelo híbrido InnoGlobal® propuesto como instrumento de evaluación de las prácticas educativas innovadoras, poniendo el énfasis en el desarrollo de la competencia global.
- Describir buenas prácticas docentes y gerenciales en el desarrollo de la competencia global en los alumnos que puedan ser

transferidas y escalables a los contextos de otros centros educativos.

## 4.2. Metodología de investigación cualitativa

Tal como señalan las preguntas de investigación, se quiere averiguar el cómo y el porqué del fenómeno que se quiere analizar. En este sentido, la modalidad de investigación más adecuada es la investigación cualitativa, ya que ésta pretende estudiar la naturaleza de un problema compartido por individuos o grupos (Creswell y Poth, 2016).

La investigación cuantitativa se enfoca en conseguir la prueba de las hipótesis de partida y obtener extrapolaciones estadísticas, mientras que la investigación cualitativa se concentra en lograr la comprensión de la naturaleza del problema de investigación (Strauss y Corbin, 1998). Partiendo de la base de que se estudian fenómenos de la realidad social, se interpretan y se trata de contextualizar el significado de lo que se observa (Stake, 2011).

Robert Stake (1995) indica que la investigación cualitativa se caracteriza por tener las siguientes características:

- Es integral u holística: intenta comprender la naturaleza del fenómeno que se quiere analizar, buscando sus elementos diferenciales.

- Es empírica: observa directamente los fenómenos, recoge información directamente de los participantes y se orienta a la realidad que se experimenta en el día a día.
- Es interpretativa: el investigador hace uso de su experiencia y de su intuición para interpretar los resultados, y, por tanto, la interacción entre este y los sujetos juega un papel muy destacado en la investigación.
- Es empática: se basa en un diseño enfocado a la realidad que quiere observar, y se va desarrollando de manera progresiva.

La investigación cualitativa es un fenómeno usado desde hace más de 200 años tanto en Europa como en Estados Unidos (Bogdan y Biklen, 2007), especialmente en el campo de la investigación social. Sandín (2003) señala el amplio uso que se ha hecho en España de esta modalidad de investigación en el ámbito de la educación para abordar estudios sobre el conocimiento profesional, así como el pensamiento del alumnado, en especial sobre sus preconcepciones, sus concepciones alternativas y concepciones espontáneas.

Los datos que recoge la investigación cualitativa tienen forma de palabras, y provienen de la observación, de las entrevistas y del análisis de documentos, que se realizan en el propio entorno de la investigación, y ello propicia el desarrollo de la confianza entre el

investigador y los informantes, que permite una mayor sinceridad y llegar a conocer la realidad de sus visiones y experiencias (Miles y Huberman, 1994). Ése es precisamente el sentido de esta investigación, que se ha desarrollado observando, viviendo y sintiendo el entorno, escuchando los testimonios de los miembros del equipo directivo, de los profesores, de los alumnos, de los padres, todos ellos componentes de una comunidad educativa que tiene personalidad propia y comparten una serie de prácticas que tienen un gran valor en sí mismas como *know-how*.

Según señala Patton (2002), el investigador pretende, a través de la presentación de sus resultados, transportar al lector al mismo entorno en el que se recogieron los datos y poder tener una comprensión más significativa de las experiencias que son narradas. Citar las palabras textuales de los informantes permite recoger la esencia de lo que compartieron con el investigador, una mirada a la realidad y al fenómeno en sí mismo. El análisis del investigador, a menudo visto como un sesgo, es la necesaria interpretación de la información que él mismo ha recogido personalmente, a la que debe la lealtad del rigor y la veracidad para que sigan siendo fiel al sentido que los informantes quisieron darle cuando la emitieron.

## 4.2.1. Estudio de caso

Tal como señala Gerring (2004, p. 342), investigar a través de la metodología del estudio de caso implica el “estudio intensivo de una sola unidad con el fin de comprender un grupo más grande de unidades (similares)... observadas en un solo punto en el tiempo o durante un período de tiempo delimitado”. Por tanto, los estudios de caso permiten al investigador obtener una visión holística, completa y profunda del fenómeno que es objeto del problema de investigación y a partir de ellos se puede llegar a la descripción, comprensión y explicación de un problema o situación de investigación (Baxter y Jack, 2008; Tellis, 1997a, 1997b).

Yacuzzi (2005) señala que es el método de investigación óptimo cuando se quiere responder preguntas tales como “cómo” y “por qué”. Su aplicación está indicada cuando se quiere investigar un fenómeno que aún no está suficientemente descrito en la literatura, como es este caso, que pretende averiguar los mecanismos del desarrollo de la competencia global. Aplicado de forma rigurosa, resulta una investigación con gran validez.

El estudio de caso es la elección adecuada cuando el objetivo es entender la realidad de una situación en la que convergen situaciones entre las que se establecen relaciones complejas (Jiménez, 2012).

Villareal (2007) apunta que el método del estudio de caso es el más eficaz para generar teorías, describir fenómenos detalladamente o analizar dichas relaciones causales.

Este método de investigación requiere del investigador una preparación exhaustiva, tanto en conocimientos sobre el fenómeno que se va a investigar como en habilidades para la recogida y el análisis de los datos (Jiménez, 2012).

Aunque se considera que el diseño óptimo para esta investigación es el desarrollo de un estudio de caso, no se quiere soslayar en absoluto la consideración que desde algunos sectores de la comunidad científica se tiene hacia los estudios cualitativos en general y hacia los estudios de caso en particular (Álvarez y San Fabián, 2012). La metodología cualitativa tiene que luchar permanente contra un estigma de poca fiabilidad (Sandín, 2000), así como con la sospecha de que existen sesgos en los resultados obtenidos introducidos por el propio investigador (Yin, 2014).

Además, la literatura científica sobre este método también es escasa, siendo los más relevantes y citados en el ámbito internacional el de Yin (2014), Grandon Gill (2011) y Stake (2005).

La única manera de dotar de fiabilidad al estudio es seguir una rigurosa metodología tanto en el diseño de la investigación como en las etapas de recogida de datos y análisis de los mismos, siguiendo un trabajo

sistemático que permita la transparencia de los resultados, ya que no hay otra forma de llegar a comprender este problema de investigación que haciendo una investigación exhaustiva, analizando profundamente el centro desde todos los puntos de vista para corroborar las observaciones y llegar a conclusiones significativas. Jiménez (2012) argumenta que la triangulación es una técnica que permite aportar validez, confiabilidad y extrapolación de los datos obtenidos. Se trata de emplear una pluralidad de fuentes de información para contrastar las observaciones y ratificar los datos que se extraen.

Según Yacuzzi (2005), la investigación basada en estudios de caso permite analizar la causalidad de los fenómenos y formular una teoría a partir de ellos. "Todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una teoría más madura, que se va cristalizando (aunque no necesariamente con perfección) hasta que el caso concluye" (Yacuzzi 2005, p.9).

Stake (2005, p.11) apunta que el estudio de casos se caracteriza por tratar de comprender la realidad que se esconde tras la situación concreta que se está analizando: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes". Por su parte, Pérez Serrano (2000, p. 81) destaca el carácter interpretativo de esta

metodología al afirmar que "su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia".

El estudio de caso se concentra en el análisis de lo particular, teniendo en cuenta muy directamente el contexto. Yin (2014) pone el énfasis en la contextualización del fenómeno objeto del estudio, entendiendo que no es posible separarlo de las circunstancias concretas en las que tiene lugar.

Yin (2014) señala algunas circunstancias en las que se justifica que se haga uso del estudio de caso único, y es que se considere un "caso crítico" (Yin, 2014, p.49). El centro cumple con la cualidad de ser un caso crítico dentro de la comunidad internacional del IB en Europa. Los resultados observados pueden plantear una serie de buenas prácticas extrapolables a centros similares en el mismo contexto europeo, con los que comparten similitudes en sus entornos y estructuras.

Puesto que se trata del estudio exhaustivo de la naturaleza global de una organización, se emplea un diseño holístico (Yin, 2014). Este tipo de diseño es oportuno cuando, como en este caso, no se pueden identificar subunidades lógicas o cuando la teoría relevante que subyace al estudio de caso es principalmente de naturaleza holística.

Sin embargo, un típico problema asociado a los estudios de caso con diseño holístico es que la investigación se aborde con un enfoque

excesivamente abstracto. Para evitar esto se cuenta con el modelo InnoGlobal®, un modelo híbrido entre la definición de competencia global y el modelo CCR, que es la referencia que tiene presente en todo momento el investigador a la hora de describir las buenas prácticas quiere detectar en este estudio de caso.

## 4.3. Diseño de la investigación

Una vez se hubo determinado que la investigación tendría una naturaleza cualitativa, centrándose en el estudio de un caso único de carácter holístico, el siguiente paso en el diseño de la investigación fue identificar cuáles iban a ser las fuentes de información, así como el procedimiento de recogida de datos. En este aspecto, se siguió el criterio de saturación informativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). para estimar el momento en el que ya se contaba con suficiente información relevante sobre el centro, ya que a priori no se podía determinar el número de entrevistas y grupos de enfoque que serían necesarios. Una vez que se comprobó que la información que se estaba recogiendo no aportaba nuevos matices a lo ya analizado hasta el momento, se determinó que se había alcanzado la saturación de los datos.

### 4.3.1. Descripción de la muestra

Tal como se justificó en el capítulo 3, existen muchos puntos de coincidencia entre la filosofía del IB y el concepto de competencia global, al menos en el plano teórico. Por tanto, se partía de la premisa

de que los colegios de la organización IB se alinean con los principios y formas de hacer que requiere el desarrollo de una competencia global en los alumnos.

Los criterios que se siguieron para la elección del centro no se centraron en los resultados académicos. Aunque se trate de una métrica importante, los datos de excelencia académica suelen estar centrados en los resultados de los alumnos en el Programa Diploma, ya que son los más objetivos al ser evaluados por parte de una entidad externa al centro. Estos datos informan al respecto del rendimiento de parte del espectro total de los alumnos del centro. En este caso, la media que los estudiantes obtuvieron en el año 2020 fue de 37, por encima del valor medio a nivel mundial que está situado en 33.

Por el contrario, el criterio principal para seleccionar el centro fue su propia naturaleza: más del 75% de los estudiantes provienen de familias internacionales (familias expatriadas y/o familias locales formadas por parejas de distintas nacionalidades) sumando 61 nacionalidades, lo que lo convierte en un paradigma de internacionalidad.

Está formado por cerca de 1.200 estudiantes, entre 3 y 18 años, distribuidos entre las distintas etapas educativas (aproximadamente 250 alumnos en el PEP y 900 alumnos en el PAI y el PD) y, a su vez, en dos campus situados en una gran ciudad europea. Cuenta con un claustro de 170 profesores de 29 distintas nacionalidades, y el idioma de

instrucción es el inglés, estando presentes también la enseñanza del idioma local, así como otras lenguas. El centro cuenta con una dilatada trayectoria de más de 30 años, que le confiere una gran experiencia en cuanto a prácticas docentes y de gestión que lo sitúan como referente en su región.

Todos estos datos conforman un centro educativo en el que necesariamente se da una intensa interacción entre distintas culturas y procedencias, donde, sin embargo, reina el buen clima y resulta muy bien valorado por parte de las familias. Ello significa que las políticas aplicadas en cuanto a convivencia, respeto intercultural y apreciación de las diferencias están dando un óptimo resultado para conseguir que un centro de ese tamaño pueda convertirse en un modelo de buenas prácticas que puedan ser transferidas a otros contextos.

### 4.3.2. Técnicas de investigación

Siguiendo a Yin (2014), en este estudio de caso se ha contado con una gran variedad de fuentes de información para obtener una amplia perspectiva del fenómeno: se ha tenido en cuenta documentación proporcionada por el centro (tanto la oficialmente publicada como documentos confidenciales), entrevistas en profundidad y grupos de

enfoque con miembros de la comunidad educativa, enriquecido todo ello con la observación directa.

Los resultados presentados se obtienen del análisis combinado de todas las fuentes de información, sin que ninguna prevalezca sobre las demás.

Las técnicas de investigación utilizadas se clasifican en las categorías de observación, entrevistas en profundidad y grupos de enfoque (Hernández Pina, 2001).

- **Observación**

Como parte del trabajo de investigación de campo, se han hecho varias visitas al centro aprovechando las citas de las entrevistas y de los grupos de enfoque. Se han podido visitar aulas, instalaciones deportivas, así como salas de descanso de los profesores para tratar de obtener una visión amplia y general sobre el contexto del caso estudiado.

Puesto que gran parte del éxito del estudio residía en la calidad de las entrevistas realizadas, el investigador preparó esta parte de forma concienzuda, con la lectura de bibliografía específica, observación de procesos de entrevista análoga, etc. Además de esto, se trató en todo momento de mantener una actitud de escucha activa, evitando la

intrusión y manteniendo una postura adaptativa ante la información que se iba recibiendo por parte de los informantes.

Se ha revisado, asimismo, documentación pública y archivos privados. En cuanto a la documentación pública, el acceso es abierto y no ha supuesto ningún conflicto de confidencialidad. Se trata de información valiosa en cuanto al centro, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, y aporta datos que no plantean dudas en cuanto a posibles sesgos de la investigación. Por el contrario, y tal como ya se ha expuesto anteriormente, el acceso a documentos internos no ha sido sencillo, puesto que el centro planteó desde el principio sus reticencias en cuanto a la confidencialidad. El acceso a este tipo de archivos ha sido muy limitado y siempre a aquellos documentos que no contenían datos cuantitativos sensibles.

- **Entrevistas en profundidad**

Se han realizado 15 entrevistas personales en profundidad, de una duración media de 55 minutos, a miembros del claustro de las tres etapas educativas, así como a integrantes del cuerpo directivo. Las entrevistas fueron semiestructuradas, contando con un cuestionario para guiar la conversación, pero permitiendo libertad a los entrevistados para profundizar en aquellos aspectos que consideraban más relevantes. En las entrevistas, se ha procurado en todo momento adoptar una actitud observadora y de escucha, tratando de intervenir

lo menos posible y dejando que fuera el entrevistado el que llevara el ritmo de la conversación, incluso aunque ello supusiera una alteración de la estructura previamente diseñada.

- **Grupos de enfoque**

Se han llevado a cabo 5 grupos de enfoque con distintos colectivos de la comunidad educativa: familias con hijos en el PEP, familias con hijos en el PAI y PD, docentes del PAI y el PD, docentes del PEP, y dos exalumnos. La duración media de estos encuentros fue de 80 minutos. Los grupos de enfoque son especialmente interesantes ya que se da una interacción rica entre los participantes, tratando el investigador de quedar en un segundo plano y sólo interviniendo para plantear nuevos temas de discusión o reconducir la conversación en los casos en los que ésta derivaba hacia asuntos ajenos al objeto de estudio.

### 4.3.3. Procedimiento de recogida de datos

Stake (2011) señala una serie de etapas en el proceso de la investigación de un estudio de caso: la planificación, la consecución del acceso, la recolección de los datos, la elaboración del análisis y la redacción del informe.

La recogida de datos se prolongó por un periodo de varios meses, adaptándose a las restricciones impuestas por la pandemia, a la disponibilidad del centro y respetando los momentos que ellos escogían como más convenientes para llevar a cabo la investigación de campo. Las entrevistas en profundidad y los grupos de enfoque se realizaron entre julio y septiembre de 2021.

Las entrevistas fueron semiestructuradas y abiertas, y se basaron en el siguiente cuestionario, elaborado a partir del diseño del modelo InnoGlobal® de evaluación de la competencia global:

¿Qué tipo de actividades se proponen a los alumnos para analizar el contexto que les rodea en el mundo real? ¿Podría dar ejemplos?

¿Cómo se invita a los alumnos a investigar el mundo más allá de su entorno más inmediato? ¿Podría dar ejemplos?

¿Cómo se fomenta el manejo y consulta de materiales y fuentes de información para obtener distintas perspectivas sobre un asunto complejo? ¿Podría dar ejemplos?

¿En qué manera los eventos formativos interconectan el aprendizaje formal y no formal para que los alumnos puedan establecer sus propias conexiones entre lo que aprenden en el aula y lo que sucede fuera de ella? ¿Podría dar ejemplos?

<p>¿Mediante qué actividades se fomenta en los alumnos el pensamiento interdisciplinar? ¿Cómo se coordina en la práctica la colaboración entre distintas disciplinas académicas?</p>
<p>¿Qué ejemplos de prácticas de aprendizaje creativo se dan en el centro?</p>
<p>¿Cuáles son las habilidades transversales que potencian en el centro como las más críticas que deben desarrollar los alumnos?</p>
<p>¿Cómo se introduce a los alumnos en el proceso del razonamiento crítico para sopesar distintas evidencias? ¿Podría dar ejemplos?</p>
<p>¿Qué tipo de recursos educativos abiertos utilizan?</p>
<p>¿Cómo aprovecha el colegio, en distintos contextos, las diferencias en los entornos de proveniencia de los alumnos para evidenciar ante ellos las distintas perspectivas? ¿Podría dar ejemplos?</p>
<p>¿Cómo se alienta el desarrollo de las fortalezas individuales en el fomento de un aprendizaje autorregulado? ¿podría dar ejemplos?</p>
<p>¿De qué forma se fomenta un clima de tolerancia, apreciación y respeto a las diferencias? ¿Podría dar ejemplos?</p>
<p>¿Cómo se atienden en la dinámica de la clase los distintos estilos de aprendizaje?</p>

<p>¿En qué manera se fomenta que los alumnos expresen sus propias perspectivas y reconozcan las diferencias respecto a las de los demás? ¿Podría dar ejemplos?</p>
<p>¿Cómo se utilizan las redes sociales para reconocer las distintas perspectivas de los distintos individuos en el mundo?</p>
<p>¿Cómo se utiliza el pensamiento interdisciplinar para introducir la consideración de distintas perspectivas (cultural, económica, regional, religiosa, etc.) en el estudio de un determinado tema? ¿Podría dar ejemplos?</p>
<p>¿En qué medida diría que el centro fomenta la inclusión social y la igualdad entre sus profesores y alumnos?</p>
<p>¿Qué estrategias utiliza el colegio para entrenar y formar a los profesores de manera que éstos puedan ser modelo de comunicación efectiva ante sus alumnos?</p>
<p>¿Cómo se fomenta la inteligencia emocional en el centro? ¿Se aborda de forma transversal en distintas asignaturas o tiene su propio espacio académico?</p>
<p>Enumere los distintos elementos de comunicación que se utilizan en el aula (tecnológicos, impresos) así como las distintas fuentes de información que los alumnos están habituados a manejar</p>

<p>¿Cómo se fomenta el uso del debate y el diálogo? ¿Podría dar ejemplos?</p>
<p>¿Cómo entrenan los alumnos la comunicación con diversas audiencias? ¿Podría dar ejemplos?</p>
<p>¿Cómo se fomenta la colaboración entre iguales?</p>
<p>¿Cómo fomenta el colegio la puesta en marcha de proyectos en los que sea necesario el diseño colaborativo y las competencias emprendedoras?</p>
<p>¿Cómo se alienta en los alumnos su participación en acciones globales? ¿Podría dar ejemplos?</p>
<p>¿Qué margen de maniobra tienen los alumnos a la hora de poner en marcha proyectos desarrollados por ellos mismos?</p>
<p>¿Cómo se acompaña el desarrollo del currículo con los acontecimientos de actualidad que tienen lugar en el mundo real? ¿Podría dar ejemplos?</p>
<p>¿Cómo se fomenta la colaboración del colegio con su entorno más cercano?</p>
<p>¿En qué medida el centro hace un uso creativo de recursos pedagógicos como la distribución del tiempo o los espacios?</p>

¿Cuáles son los vínculos del centro con la comunidad educativa?

### 4.3.3.1. Aspectos éticos de la recogida de datos

Un elemento fundamental en la preparación del trabajo de campo fueron los aspectos éticos asociados a la investigación, puesto que, desde el primer momento que se estableció contacto con el centro educativo, resultó muy evidente la preocupación de sus responsables al respecto de la confidencialidad del tratamiento de los datos. Se firmaron varios compromisos en este sentido que prohíben difundir ningún dato que pueda revelar la identidad del centro, de acuerdo con sus políticas de protección de su *know-how*, y se solicitó que tanto las grabaciones como las transcripciones fuesen destruidas tras realizar el análisis como requisito imprescindible para participar en la investigación. Este fue uno de los principales obstáculos que se encontró en el inicio de la investigación, ya que el centro era muy reacio a compartir sus documentos y hablar abiertamente acerca de sus políticas educativas.

Tanto las entrevistas en profundidad como los grupos de enfoque fueron grabados y transcritos, pero tras el análisis de los datos, dichos documentos fueron destruidos de acuerdo con los requisitos de confidencialidad comprometidos con el centro.

## 4.3.4. Validez y fiabilidad del estudio

Yin (2014) establece cuatro pruebas que deben realizarse sobre el estudio para determinar su validez, y, por tanto, la fiabilidad de los resultados hallados. Estos son la validez de constructo, la validez interna, la validez externa y la fiabilidad.

### 4.3.4.1. Validez de constructo

A menudo se argumenta en contra de la validez de los estudios de caso el hecho de que no exista una suficiente objetividad, y que el investigador pueda tener la tendencia a buscar una autoconfirmación de los postulados que previamente tiene preconcebidos (Flyvbjerg, 2006; Ruddin, 2006). En el caso del presente estudio, ese riesgo no existe ya que la investigación no busca la confirmación de una hipótesis de partida, sino que está enfocada a la identificación de las buenas prácticas en el desarrollo de la competencia global, por lo que no es posible que la inevitable subjetividad del investigador influya en el resultado.

### 4.3.4.2. Validez interna

Un primer criterio de validez interna se aplica fundamentalmente a los estudios de caso explicativos, cuando se tiene que determinar si existe

y cuál es la relación causal entre dos fenómenos. Dado que éste no es el caso presente, tal criterio no aplica (Yin, 2014).

El segundo criterio de validez interna, y que sí aplica a este caso, es la necesidad de inferir información que no está disponible. A menudo en la investigación de un estudio de caso, se analizan fenómenos cuyo origen no puede ser claramente identificado con la evidencia disponible, o se establecen relaciones que no pueden ser demostradas inequívocamente. En este aspecto, la experiencia y el instinto del investigador juegan un papel muy importante, ya que es importante que dichas inferencias no añadan subjetividad a la investigación.

Otro elemento que aporta validez interna al estudio realizado es el marco teórico documentado y sustentado en evidencia científica, que contribuye a contextualizar el estudio de caso planteado (Bernardo y Calderero, 2000).

#### 4.3.4.3. Validez externa

La validez externa hace referencia a la capacidad del estudio para poder hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos y en qué medida estos son lo suficientemente relevantes para ofrecer respuestas más allá del caso particular estudiado (Yin, 2014). Bernardo y Calderero (2000) indican que el estudio debe tener aplicabilidad, en la medida en

la que pueda ser replicado en otros contextos y que los datos obtenidos puedan ser transferibles y confirmados de manera consistente.

En lo que se refiere a este criterio, cobra especial relevancia la selección del centro objeto del estudio, ya que, tal como se ha explicado antes, tanto su trayectoria, como su ubicación y dimensiones lo hace especialmente interesante para poder observar sus buenas prácticas y que estas puedan ser extrapolables a otros centros, aunque no compartan las mismas características.

#### 4.3.4.4. Fiabilidad

El hecho de que una investigación cualitativa cumpla con el criterio fiabilidad significa que si otro investigador llevara a cabo el mismo estudio con los mismos instrumentos y técnicas llegaría a las mismas conclusiones. Esto en la realidad de los casos de estudio no sucede habitualmente, y para respaldar la fiabilidad de la investigación, Yin (2014) apunta que es necesario documentar ampliamente todos los procedimientos llevados a cabo, tal como se hace en este capítulo.

## 4.4. Análisis de los datos

Glaser y Strauss son los padres de la teoría fundamentada, desde que en 1967 publicaron el libro “El descubrimiento de la Teoría Fundamentada”. Esta se basa en el uso de la metodología cualitativa para el desarrollo del análisis teórico.

Posteriormente, Strauss y Corbin (1998) definieron un método basado en la teoría fundamentada que emplea un conjunto de procedimientos de forma sistemática, de manera que, a partir de los datos recogidos en la investigación cualitativa de un fenómeno se realiza un análisis sistemático de los mismos, dando lugar a conclusiones. Goulding (1998) define el método de la teoría fundamentada como un modo de poder generar teoría cuando se quiere estudiar un fenómeno que aún es relativamente desconocido.

En el caso de la presente investigación, dado el objetivo de investigación de describir las prácticas tanto organizativas como docentes para apoyar el desarrollo de la competencia global en los alumnos, se trata de un fenómeno en el que existe bibliografía a nivel teórico sobre todo en cuanto al marco conceptual de la competencia global, pero existe poca información con respecto a cómo se puede apoyar de forma práctica el desarrollo de esta competencia en los

centros educativos, y por eso se explora un caso concreto para poder obtener algunas conclusiones al respecto.

A continuación, se describen los procesos sistemáticos que se han seguido en el método de análisis basado en la teoría fundamentada.

### 4.4.1. Codificación

El primer paso para el análisis de los datos consiste en hacer un primer examen para categorizarlos, tabularlos y poder generar los resultados (Yin, 2014). Para ello, y siempre basándose en las preguntas de investigación, se empezó a hacer una codificación *in vivo*, basándose en el modelo generado InnoGlobal®, y que fue justificado en el capítulo 2. Este modelo parte conceptualmente de las cuatro dimensiones de la competencia global y emplea los ejes principales y elementos clave del modelo CCR como instrumentos fundamentales para el análisis de la información recogida, habiendo establecido previamente las conexiones teóricas con las dimensiones del modelo de competencia global de Boix Mansilla y Jackson (2011). Por tanto, se establece un primer nivel de codificación con los 28 elementos clave, y a partir de éste, se genera un nivel adicional con 57 códigos. Esta etapa se desarrolló durante el proceso de transcripción de la grabación sonora. De esta manera, se trabajó de una forma exhaustiva con la información

obtenida a partir de todas las fuentes de información, generando la Tabla 2 (en la siguiente página). Esta tabla de códigos sirvió para codificar las entrevistas y los documentos analizados.

Siguiendo a Flick (2015), la ventaja de aplicar un enfoque de análisis de datos cualitativo en un caso como éste es el hecho de que se puede contar con una cierta flexibilidad y apertura teórica para poder encontrar las conexiones entre la información que el investigador está encontrando y la teoría que se pretende formular. De esta manera se puede responder a los problemas de investigación garantizando que se realiza un análisis de contenido correcto.

**Tabla 2.**

*Codificación de primer y segundo nivel.*

PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL
1. Inteligencia emocional	Empatía
	Tolerancia
	Apreciación por las diferencias
2. Aprendizaje interdisciplinar	Resolución de problemas
	Investigación del mundo
	Sopesar evidencias
3. Recursos educativos abiertos	Comunicación digital
	Fuentes de información
4. Actividades significativas	Aprendizaje significativo
	Proyectos de los alumnos
	Competencias emprendedoras
5. Uso de formatos creativos de evaluación	E-portfolio
	3-way conferences
6. Incorporación de la evaluación formativa	Reflexión crítica
	Autoevaluación
7. Coexistencia del aprendizaje formal y no formal	Fuera del aula
	Expertos en el centro
8. Aprendizaje mediante exploración	Pensamiento crítico
	Creatividad de los alumnos
9. Aprendizaje creativo	Innovación de los alumnos
	Nuevo centro de innovación
	Gamificación
10. Aprendizaje a través del juego	Motivación
	Aprender a aprender
11. Aprendizaje autorregulado	Aprendizaje autorregulado
	Individualización
12. Aprendizaje personalizado	Perfil del estudiante IB
	Consenso
13. Colaboración entre iguales	Negociación
	Rutinas de pensamiento
14. Habilidades transversales	Comunicación con distintas audiencias
	Distintos entornos de origen
	Puntos fuertes de los docentes
	Fomento de las fortalezas individuales
	Profesores como modelo de comunicación
15. Fortalezas y preferencias individuales	Superación personal
	Inteligencias múltiples
	Conocimiento integrado
16. Distintos estilos de aprendizaje	Debate y diálogo
	Coordinación entre asignaturas
	Uso pedagógico de aplicaciones
17. Pensamiento interdisciplinar	Comedor sostenible
	Horarios innovadores
18. Servicios innovadores y renovados	Control de la calidad
	Reconocimiento de perspectivas
19. Horarios innovadores	Igualdad
	Inclusión
	Iniciativa personal
20. Control de la calidad	Sensibilidad social
	Participación en acciones globales
21. Inclusión social e igualdad	International day
	Dignity day
22. Emprendimiento social	Acomodación del currículo a la actualidad
	Contextos y actores del mundo real
23. Liderazgo innovador	Uso pedagógico del tiempo
	Tecnologías TIC
24. Eventos formativos	Recursos en el aula
25. Redes sociales	
26. Contextos y actores del mundo real	
27. Reorganización del espacio	
28. Infraestructuras TIC	

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la herramienta Atlas.ti (versión 8.4.5) y tras la primera codificación se realizaron dos ciclos de revisión de la información codificada para encontrar los puntos de interés en el objetivo de la investigación, que era la obtención de buenas prácticas tanto en el ámbito docente como en el organizativo.

## 4.4.2. Elaboración del informe y transferencia de resultados

El proceso de redacción del informe es la etapa que más dedicación requiere del proceso sistemático de análisis de los datos (Yin, 2014), porque implica establecer las conexiones teóricas entre toda la información obtenida, prestando especial atención a los datos proporcionados por los informantes tanto en las entrevistas en profundidad como en los grupos de enfoque. Se buscó en todo momento una triangulación de los datos para encontrar apoyo a las conclusiones teóricas, de manera que procedieran de diversos informantes o fuentes, y se contara con suficiente evidencia empírica para poder formular las buenas prácticas con suficiente validez. De forma análoga, la revisión bibliográfica previa al trabajo de campo también permitió enfocar de una forma óptima la investigación,

determinando cuáles eran los objetivos concretos para evitar que la gran abundancia de datos recogidos pudiera distraer del problema de investigación formulado.

Para elaborar el informe de resultados de forma ordenada, se siguió el modelo InnoGlobal®, combinando las cuatro dimensiones del modelo de competencia global con los ejes principales del modelo CCR. La redacción del informe de resultados (capítulo 5) debe resultar comprensible para diferentes audiencias y que sus resultados puedan transferirse de forma práctica a otros contextos, aunque puedan ser diferentes de aquel donde los datos fueron recogidos.



# CAPÍTULO 5.

## Resultados

## 5.1. Primera dimensión de la competencia global

La primera dimensión de la competencia global es: “Los alumnos investigan el mundo más allá de su entorno cercano”. Ésta, a su vez, está compuesta por cuatro subdimensiones que desarrollan en diversos matices esta afirmación.

En esta dimensión se investiga cómo el centro ayuda a desarrollar en sus alumnos las competencias clave relacionadas con el ámbito de la investigación. Estas competencias están divididas entre el ámbito cognitivo (pensamiento crítico y reflexión, pensamiento sistémico y resolución de problemas); el ámbito de las competencias intrapersonales (interés intelectual, razonamiento y aprendizaje para toda la vida); y el ámbito de las competencias interpersonales (coordinación).

### 5.1.1. Subdimensión 1: Identificar un hecho, generar preguntas y explicar su significado

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

2. Aprendizaje interdisciplinar.
4. Actividades significativas.
6. Incorporación de la evaluación formativa.
7. Coexistencia del aprendizaje formal y no formal.
8. Aprendizaje mediante la exploración.
17. Pensamiento interdisciplinar.
24. Eventos formativos.

- **Enseñanza por indagación**

Se fomenta la enseñanza por indagación, que se basa en la curiosidad natural que los alumnos tienen por el mundo que les rodea, y que también queda patente en el perfil del alumno IB. El perfil del alumno IB incide en que el centro debe contribuir a desarrollar alumnos indagadores, curiosos y que tengan interés por investigar más allá de su entorno más cercano, reforzando su aprendizaje mediante la exploración (elemento clave 8). Se pretende que los alumnos se conviertan en investigadores de la realidad que tienen alrededor, que se despierte su deseo de saber más sobre los fenómenos que ocurren, que se hagan preguntas y que busquen la información necesaria para responderla. Por tanto, la indagación es uno de los principios sobre los que más intensamente trabajan en las clases. Según la propia

organización IB, los rasgos descritos en el perfil del alumno están concebidos para desarrollar personas que trabajen juntas en una comunidad de aprendizaje, donde sea habitual realizar un análisis crítico del entorno desde una variedad de perspectivas. Este viaje educativo basado en la indagación se encuentra en el corazón de la mentalidad internacional y representa el tipo de compromiso crítico que puede conducir a una comprensión de la complejidad y la interdependencia de la comunidad humana y el mundo en el que vivimos (International Baccalaureate Organization, 2013).

En este aspecto, es fundamental el papel de los profesores guiando este proceso, estimulando esa curiosidad natural que está presente en los alumnos y retándoles a que consigan aplicar el nuevo conocimiento que están adquiriendo en formas distintas a las que están acostumbrados. Para ello la dirección es consciente de que tiene que dar al profesor un gran margen de decisión y autonomía en cuanto a las decisiones que toma en el aula. Si bien existen unas directrices claras, el centro confía en sus docentes para que adapten el ritmo de la clase a las condiciones que perciben en sus alumnos. Ello es especialmente importante en la enseñanza por indagación, ya que los alumnos no siempre tienen el mismo nivel de receptividad y su grado de interés varía a lo largo del día. Por este motivo, los profesores refieren la importancia de conocer profundamente a sus alumnos, para averiguar cuáles son sus intereses y saber dónde residen sus

motivaciones intrínsecas. Esto es un proceso que se va desarrollando a lo largo del curso, por lo que a medida que éste avanza, los profesores cuentan con más información y saben cómo estimular la curiosidad de sus propios alumnos de una manera más efectiva.

La enseñanza por indagación se aborda desde una perspectiva de pensamiento interdisciplinar (elemento clave 17), ya que, al investigar un hecho, los alumnos son conscientes de que existen multitud de factores que influyen sobre él, y un abordaje correcto y riguroso del problema exige realizar un análisis de todos y cada uno de estos factores, ya que la realidad es compleja y muy frecuentemente se ve afectada por numerosas circunstancias. Otra cuestión capital es sopesar las distintas perspectivas que tiene un problema, que se analizará en la dimensión de “Toma de perspectiva”. Para todo ello, es imprescindible el desarrollo de una capacidad de reflexión objetiva, tal como señala la directora del centro. Por ejemplo, en las lecciones que tienen que ver con la historia, se presentan siempre los acontecimientos a la vez que los distintos factores que los propiciaron, y se fomenta que sean precisamente los alumnos los que establezcan esas conexiones y las investiguen.

Dentro de la enseñanza por indagación que se fomenta en el colegio, hay diversos modos de acometerla, en función de los distintos niveles madurativos de los alumnos. La indagación abierta se podría definir como el modo más cercano a la forma de trabajo de los investigadores

profesionales, y requiere del alumno una cierta experiencia previa en este ámbito, por lo que tiende a implementarse en los cursos más avanzados. Implica investigar de una forma completamente independiente, ya sea de forma individual o en grupo, siendo los alumnos quienes deciden las líneas que desean seguir o las que deciden abandonar, en función de sus intereses y su curiosidad, poniendo en práctica conocimientos, así como distintas habilidades y estrategias. Esto es algo que también es valorado muy positivamente por parte de los padres, especialmente aquellos de los cursos más avanzados o que ya tienen hijos en la universidad. Consideran que el hecho de que los alumnos estén tan acostumbrados a investigar por sus propios medios les resulta de gran utilidad una vez que llegan al entorno universitario.

Con el objetivo de reforzar los vínculos de los alumnos con la realidad, en el colegio se organizan periódicamente eventos formativos temáticos (elemento clave 24) en los que se invita a personalidades destacadas de distintos ámbitos, ya sea del mundo político, cultural, empresarial, etc. De esta manera se pretende aportar una perspectiva pedagógica a cuestiones que los alumnos, en la mayoría de las ocasiones, ya conocen por otras vías, y que lleguen a comprender las cuestiones de una manera profunda. Estos eventos temáticos a menudo aprovechan la celebración de distintos días mundiales, tales como el *Global Dignity Day*. Se trata de un evento que se celebra el

tercer miércoles del mes de octubre, y fue inicialmente impulsado por el príncipe heredero a la Corona de Noruega, Haakon. El evento está dedicado a la dignidad, los derechos humanos, la igualdad de derechos y la tolerancia, con el objetivo de que las personas sean capaces de superar las diferencias y encontrar los elementos que les unen, a través del reconocimiento de la propia dignidad y la igualdad en la valía de todas las personas.

Los estudiantes de Grado 6 y Grado 7 del colegio tuvieron la oportunidad de recibir el saludo en vídeo grabado por el príncipe Haakon de Noruega, y más tarde realizaron talleres sobre la dignidad en la vida cotidiana de las familias, en el deporte y la sociedad. Se compartieron historias inspiradoras sobre experiencias personales de superación y ayuda a los demás, con el denominador común de la apreciación de la dignidad humana por encima de cualquier otro valor.

Este tipo de eventos es un formato habitual en el proceso enseñanza-aprendizaje en el centro y se trata de fomentar oportunidades en las que coexisten de manera natural el aprendizaje formal y no formal (elemento clave 7). Además, en palabras de varios docentes, representan una extraordinaria oportunidad para realizar una evaluación formativa (elemento clave 6) de los progresos de los alumnos, ya que el contexto favorece la observación por parte del docente del desarrollo competencial de los estudiantes, pudiendo

generar posteriormente una retroalimentación que redunde en una mejora.

- **Metodología de estudio de casos**

Siguiendo en la línea del aprendizaje interdisciplinar (elemento clave 2), se sitúa la estrategia didáctica del estudio de casos, que a su vez está muy alineada con el principio de la enseñanza por indagación. De hecho, se trata de una metodología muy popular en la formación de adultos, que se aplica en universidades, escuelas de negocio, escuelas sanitarias, etc. Esta estrategia se implementa desde Grado 1, cuando comienza el Programa de la Escuela Primaria (PEP) hasta el final del Programa Diploma (PD). En muchas ocasiones, para esta estrategia se propone el estudio de un caso que tenga que ver con uno o varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, formulados por Naciones Unidas. De esta manera, los alumnos son expuestos a problemas que tienen una verdadera repercusión global, siendo una de las prácticas más características de la organización IB y que contribuye a la creación de una mentalidad internacional.

Obviamente, la complejidad de los casos a estudiar y los temas propuestos va en aumento con la edad de los alumnos, pudiendo abordar cuestiones con muchas mayores implicaciones a medida que son más maduros y pueden tener una comprensión más profunda de los hechos que se les presentan. Pero algo que se mantiene constante

en la metodología del estudio de caso es que el trabajo se desarrolla a través de una combinación entre investigación autónoma por parte de los alumnos, a menudo de forma colaborativa, y una reflexión que deben llevar a cabo sobre la información que han encontrado.

A los alumnos de PEP se les ofrece un mayor soporte en el proceso de indagación, ya que aún están iniciándose en él, y ello implica que se les proporciona un conjunto heterogéneo de fuentes de información. Estas incluyen tanto evidencias como distintas opiniones, con la finalidad de que parte del trabajo de los alumnos sea el filtrado y clasificación de toda esta información, distinguiendo entre los meros datos y su interpretación. Este proceso implica, en primer lugar, desarrollar su pensamiento crítico, así como su competencia digital.

El alto grado de autonomía del que gozan los docentes, y al que se aludía anteriormente, implica que muchos de ellos se sienten cómodos recurriendo a sus experiencias tanto personales como profesionales para enriquecer el trabajo en el aula. Por ejemplo, el profesor C., de Grado 4, recuerda sus años de infancia en Nueva York cuando presenta ante sus alumnos el estudio de caso de los disturbios del Stonewall Inn en 1969:

*“Yo entonces apenas era un niño, pero vivía en el Village y recuerdo aquellos años entre una mezcla de miedo, orgullo y sentimiento de pertenencia. Incluso aunque yo entonces no*

*tenía en absoluto definida mi identidad sexual, siempre me sentí cómplice de personas que eran amigas de mis padres... artistas, filósofos, gente de la cultura que en aquellos años ya hablaban de cambiar el mundo en una sociedad que aún era muy complaciente con las normas y el status quo establecido en aquellos años en los Estados Unidos.”*

Este estudio de caso se propone dentro de la unidad de indagación relativa a los Derechos Humanos y los alumnos tienen la ocasión de recopilar información, analizarla, discutirla y posicionar su punto de vista al respecto, contando además con un docente que vivió dichos acontecimientos, aunque fuera en su infancia, y que ha tenido un contacto estrecho con muchos de los protagonistas de aquellos días.

El Stonewall Inn era un local que frecuentaban personas gays y que a menudo era escenario de redadas por parte de la policía, buscando drogas y haciendo una persecución discriminatoria hacia estos colectivos. Era algo habitual que la policía entrara allí con comentarios vejatorios e insultos, deteniendo a mucha gente que pasaba la noche en el calabozo y al día siguiente eran liberados sin cargos. Hasta que a finales de junio de 1969 hubo una masiva protesta ciudadana que ocasionó disturbios y enfrentamientos con la policía durante varios días. Estos sucesos supusieron un punto de inflexión en la consideración del colectivo LGTBI en Estados Unidos, y tuvieron repercusión en el resto

del mundo, hasta el punto de que el día internacional del orgullo LGTBI se conmemora el final de estos altercados (World Savvy, 2022).

Otro ejemplo de implementación del método del estudio de caso en el colegio, narrada por la profesora que la llevó a cabo, es una actividad planteada a los alumnos de Grado 6, en la que se abordan las relaciones existentes entre el cambio climático y la seguridad alimentaria, para explorar en qué medida los cambios que está sufriendo el clima del planeta pueden llegar a suponer un problema en términos de la cantidad de comida que se produce y en la calidad de esta. A los alumnos se les presentó en concreto el caso de Bangladesh, uno de los países que mayor afectación tiene en cuanto a la crisis climática y cuyos cultivos están seriamente amenazados por este motivo.

El centro educativo fomenta la estrategia del estudio de caso porque es muy patente cómo los alumnos son capaces de autoadministrar su trabajo, poniendo en marcha sus habilidades de investigación, buscando información más allá de las fuentes más evidentes o de las que el profesor les propone, para poder llegar a sus propias conclusiones y basar una opinión fundada en una serie de evidencias. Lo más destacado de esta estrategia es que los alumnos pueden llegar a una pluralidad de opiniones, todas ellas basadas en el análisis de los mismos datos, donde las distintas perspectivas culturales, políticas y vivenciales aportan matices de valoración sobre una misma cuestión objetiva. Es una forma extraordinaria de tomar conciencia de los

problemas graves que afectan al mundo y que tienen que ver con los alumnos, aunque no les afecten personalmente, ya que nada de lo que esté sucediendo en el mundo les debería resultar ajeno.

## 5.1.2. Subdimensión 2: Usar distintos tipos de lenguaje, fuentes y medios para sopesar las evidencias

Elementos clave del modelo CCR con la que esta subdimensión está conectada:

3. Recursos educativos abiertos.

8. Aprendizaje mediante la exploración.

25. Redes sociales.

- **Contacto con la actualidad y distintas fuentes de información**

Desde Grado 4, cada mañana a primera hora hay un momento de conexión con la actualidad que se denomina “Newsroom”, en el que los alumnos entran en contacto con las noticias de actualidad, temas que ellos puedan sugerir o que en otras ocasiones propone el profesor, preguntándoles sobre un asunto en concreto. Para ello, uno de los

recursos que se utilizan es una aplicación llamada *Newse/a*, que proporciona contenido de actualidad previamente seleccionado y filtrado, teniendo en cuenta los distintos niveles, y que complementa el currículo para hacerlo más relevante y enriquecido. Permite a los alumnos leer contenido adaptado a su edad, a su nivel de vocabulario y a su nivel de comprensión, eliminando elementos inapropiados y buscando su análisis sobre la realidad que está pasando en el mundo, en numerosos ámbitos diferentes. Ello da lugar a interesantes debates, preguntas, contrastes de opiniones... que les permite empezar a formarse una opinión propia sobre los temas que se discuten, a ser capaces de elaborar argumentos, así como de rebatirlos. En estas discusiones, los alumnos tienen que confrontar la información que previamente tenían sobre el tema o las ideas que ya se habían forjado con nuevos datos o argumentaciones que se les presentan, ya sea a través de las noticias o de las opiniones de sus compañeros. Es un momento en el que sus opiniones se ven desafiadas, y que les obliga a reflexionar para terminar elaborando su opinión teniendo en cuenta la evidencia que han obtenido a través del aprendizaje mediante la exploración (elemento clave 8).

Por otra parte, en el ejemplo antes mencionado sobre el estudio de caso de la crisis climática en Bangladesh, los alumnos se enfrentaron a una amplia selección de fuentes de información en diversos formatos: páginas web, artículos de prensa, historias personales, imágenes,

mapas, datos demográficos, vídeos e incluso obras de arte. Tras un intenso trabajo de filtrado y análisis de la información, los alumnos tuvieron que responder a una serie de preguntas que les habían sido planteadas al principio del caso. Dada la gran pluralidad de formatos, así como proveniencias de las fuentes de información, los alumnos pudieron forjar su propia opinión acerca del tema sin que se impusiera una suerte de pensamiento único etnocentrista o se llegara a una única respuesta posible.

En este sentido, la irrupción de la pandemia mundial por COVID-19 ha supuesto una oportunidad, ya que, tal como señala A. directora del Programa de la Escuela de Primaria (PEP): “el hecho de que en todo el mundo hemos sufrido el efecto de la pandemia, en Internet se han multiplicado los recursos educativos disponibles, la mayoría de ellos gratuitos y abiertos”. Ello ha ampliado las opciones a la hora de exponer a los alumnos a recursos educativos abiertos (elemento clave 3): materiales actualizados y de gran calidad en multitud de formatos distintos, provenientes del mundo real sin haber tenido que ser adaptados previamente.

- **Los profesores como una red social de conocimiento**

El colegio aprovecha sabiamente el gran activo intangible de incalculable valor que representa su claustro de profesores. Un colectivo vivo que está en continuo cambio y adaptación, formado por

docentes provenientes de todos los rincones del planeta y que conforman un grupo extremadamente rico de profesionales con las más diversas trayectorias, la mayoría de ellas en el ámbito internacional, para quienes la formación continua a lo largo de su carrera es mucho más que una aspiración en el desarrollo docente. La cúpula directiva es consciente de que cada curso académico el claustro es único y que las sinergias que se producen entre ellos también lo son. Incluso el aprendizaje entre iguales que surge de manera espontánea entre ellos es un elemento que se potencia al máximo, ya que el centro, consecuentemente, se beneficia de una tendencia tan habitual entre profesionales, que es aprender naturalmente unos de otros.

Con este enfoque de considerar al claustro como una suerte de red social (elemento clave 25), el colegio potencia la oportunidad de aprendizaje que esto representa para los alumnos.

En palabras de E., profesora asistente:

*“Los profesores a menudo actuamos como modelo para nuestros alumnos, y en lo que se refiere a la comunicación, es evidente que los patrones son distintos, no sólo por el acento sino por los valores que subyacen detrás a la hora de articular la comunicación con distintas audiencias. (...) Si por un lado se predica lo interesante y enriquecedor que resulta poder contar con distintos puntos de vista, pero al final tienes un*

*claustró prácticamente entero formado por individuos de una misma cultura, en realidad no estás siendo coherente con los valores que pretendes infundir en los alumnos.”*

### 5.1.3. Subdimensión 3: Analizar, integrar y sintetizar evidencias para construir argumentos coherentes

Elementos clave del modelo CCR con la que esta subdimensión está conectada:

2. Aprendizaje interdisciplinar.

9. Aprendizaje creativo.

14. Habilidades transversales.

17. Pensamiento interdisciplinar.

- **Aprendizaje basado en problemas**

Muy relacionado con la práctica de enseñanza basada en la indagación, está la metodología docente que busca un aprendizaje interdisciplinar (elemento clave 2) a través de la resolución de problemas. Se plantean ante los alumnos distintas situaciones, que pueden ser o bien ficticias o

reales, aunque siempre se intenta presentar éstas últimas, en las que es preciso encontrar una solución válida, que muy probablemente no vaya a ser la única posible. Igual que con los problemas reales, complejos e interdisciplinarios, las soluciones a las que se llegan están muy influidas por las distintas perspectivas personales y factores culturales, de opiniones o de creencias.

- **Centro de Creatividad e Innovación**

Uno de los proyectos más ambiciosos del colegio para los próximos años es la construcción y puesta en marcha del Centro de Creatividad e Innovación. Se trata de una instalación de aprendizaje de vanguardia que la dirección espera que se convierta en el corazón de la escuela y que represente un faro de innovación educativa.

El enfoque del Centro de Creatividad e Innovación es STEAM, es decir, poniendo el énfasis en ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas. Un elemento muy característico del nuevo edificio serán las islas de aprendizaje abiertas, flexibles e interdisciplinarias, que favorecerá en los alumnos el aprendizaje creativo (elemento clave 9). El edificio estará compuesto de tres plantas y más de 8.300 metros cuadrados de espacio multifuncional que podrá albergar 750 alumnos, profesores e invitados. El edificio tendrá *Maker Spaces*, centros tecnológicos, laboratorios de ciencias, estudios creativos y un nuevo auditorio que podrá utilizarse como espacio de teatro. Se pretende que

los espacios sean integrados, que estimulen en los alumnos la curiosidad, la investigación y el pensamiento interdisciplinar (elemento clave 17).

Actualmente, el colegio está en el proceso de conseguir la financiación para este proyecto, a través de sus inversores y donativos procedentes de la comunidad educativa.

Según indica C., directora del centro:

*“Tratamos siempre de que los alumnos construyan su conocimiento a partir de la reflexión. Para llegar a la reflexión, muchas veces nos apoyamos en su propia creatividad, porque es una fuente inagotable de buscar nuevas formas de aprender, de motivarse, de involucrarse en lo que están haciendo. No descartamos inicialmente ninguna idea, por loca que parezca, y todas son consideradas y valoradas. Los alumnos saben que siempre se van a respetar sus propuestas, nadie se va a reír de ellas, ni las va a tachar de imposibles hasta que hayamos valorado sus pros y sus contras. Esto les ayuda a desarrollar su capacidad creativa para resolver problemas, su habilidad para pensar críticamente sobre nuevas ideas y conceptos, y su habilidad metacognitiva. Los profesores continuamente facilitan oportunidades de aprendizaje,*

*proponiéndoles desafíos en los que los alumnos tienen que pensar críticamente y evaluar la información que necesiten.”*

- **Desarrollo de la cultura del pensamiento**

La dirección del centro hace un gran hincapié en la formación de los docentes de todos los programas educativos en rutinas de pensamiento, para que se familiaricen con ellas, que las experimenten ellos mismos y sean capaces de guiarlas en las clases y ayudar a los alumnos a obtener el máximo rendimiento de ellas. Las rutinas de pensamiento son estrategias que permiten entrenar a los alumnos en una serie de técnicas de análisis y reflexión para que sean capaces de automatizarlas y aplicarlas de una forma autónoma, y en las que la metacognición tiene un peso específico. Tanto la sociedad como el mercado de trabajo son cambiantes y sus demandas evolucionan muy rápido. En la era de la sociedad del conocimiento, la información está disponible las 24 horas del día a través de nuestros dispositivos móviles, por lo que carece de sentido intentar simplemente acumularla. Lo que sí resulta imprescindible es que los alumnos aprendan a cómo manejar, procesar, clasificar y filtrar toda esa información, y es mediante el desarrollo de habilidades transversales (elemento clave 14), tales como el entrenamiento del pensamiento.

Las rutinas de pensamiento forman parte del proyecto “Visible Thinking” (Pensamiento Visible) llevado a cabo por Project Zero, un

instituto perteneciente a la Escuela de Postgrado de la Universidad de Harvard. Project Zero fue fundado en 1979 por Howard Gardner y David Perkins. El principal objetivo del proyecto “Visible Thinking” es ayudar a visibilizar los procesos mentales que tienen lugar con el pensamiento, de manera que puedan ser más fácilmente guiados por parte del docente, se puedan representar gráficamente y se pueda hacerlos más sistemáticos (Ritchhart y Church, 2020). Las rutinas de pensamiento son dinámicas que se presentan ante los alumnos para ayudarles a construir y guiar su pensamiento de una forma ordenada, de manera que puedan reflexionar y llegar a conclusiones significativas. Como cualquier otro proceso, se perfecciona con la práctica, y si se empieza a trabajar en edades tempranas, los alumnos terminan interiorizándolo fácilmente. Existen muchas rutinas de pensamiento distintas, y se suelen clasificar en función de su propósito: rutinas para la introducción de nuevos temas, para la profundización en temas ya conocidos, para la toma de perspectiva, etc. También varía su nivel de dificultad, por lo que hay algunas muy sencillas que se pueden abordar con niños más pequeños, y otras que requieren un mayor nivel de madurez intelectual.

Las rutinas de pensamiento hacen al alumno protagonista del proceso, que es el objetivo de cualquier metodología docente activa. A través de ellas se pueden desarrollar múltiples atributos del perfil del estudiante IB, tales como ser indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, reflexivos. También contribuyen a abrir la

mente de los alumnos, por lo que resultan una herramienta óptima para trabajar con la filosofía educativa que tiene el centro.

Permiten aprender contenido específico de las unidades de indagación y a la vez también desarrollar habilidades transversales que se pueden poner en acción en multitud de contextos. En el centro también se utilizan en ocasiones como parte de la evaluación formativa (elemento clave 6) por lo que además contribuyen a integrar la evaluación con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este punto, se destaca el testimonio de C., profesor de Grado 4, quien relata una de sus experiencias con las rutinas de pensamiento:

*“Con mis alumnos de Grado 4 utilizo muy frecuentemente la rutina Veo, pienso, me pregunto, por ejemplo, cuando introducimos una nueva unidad de investigación. Cuando empezamos a estudiar la evolución de las ciudades a través del tiempo, les mostré dos fotografías de Pekín, una de la actualidad y otra de hace 50 años. A partir de ahí, comenzamos con nuestra rutina de pensamiento, observando las imágenes, pensando qué significaban y preguntándonos qué información adicional podían obtener a partir de ellas. Empezó una conversación interesante, había quien incluso negaba que las dos fotos mostraran la misma ciudad. Surgieron conceptos tales como la población que vivía*

*en ellas, contaminación, industrialización, infraestructuras civiles. Y alguien dijo: “¡Progreso!” (...) Me encantan las dinámicas que se establecen cada vez que planteo una rutina de pensamiento, porque siento que empodera a los alumnos de una forma que otras metodologías rara vez consiguen. Es un aprendizaje por descubrimiento que les llena de curiosidad por querer averiguar más y más, encadena los conceptos y les facilita relacionarlos con una lógica aplastante.”*

#### 5.1.4. Subdimensión 4: Desarrollar argumentos basados en evidencia y extraer conclusiones defendibles

Elementos clave del modelo CCR con la que esta subdimensión está conectada:

3. Recursos educativos abiertos.

11. Aprendizaje autorregulado.

- **Proyectos de fin de ciclo**

Desde que terminan el Programa de la Escuela de Primaria (PEP), en Grado 5, al final de cada ciclo los alumnos deben elaborar un proyecto personal. En concreto, el proyecto que se les propone en Grado 5 es su

primer gran desafío como estudiantes, y deben presentarlo en una exhibición pública. Se les presentan varios temas posibles y ellos deben escoger uno que les resulte motivador y sobre el que deseen investigar más, como puede ser el fenómeno migratorio o el cambio climático, por ejemplo. Dedicarán gran parte del curso, sobre todo la última parte, a trabajar sobre él, desarrollando múltiples habilidades como la investigación autónoma, la redacción y la comunicación. A la exhibición de proyectos se invita a los padres y los alumnos pueden responder preguntas y explicar en mayor profundidad sus hallazgos. También se invita a que acudan los alumnos de Grado 4, que tendrán que enfrentarse a ello en su próximo curso.

El grado de autonomía y complejidad que se espera de ellos va creciendo a medida que aumenta el nivel académico, pero existen una serie de elementos comunes en esta práctica. Los alumnos, que cuentan con un dispositivo electrónico para su uso académico, son animados a realizar búsquedas e investigaciones en la web utilizando recursos educativos abiertos (elemento clave 3). Se les proponen una gran variedad de recursos de distintos tipos (libros, artículos, vídeos, blogs, películas...) para garantizar la pluralidad de fuentes y puntos de vista, así como para que se acostumbren a investigar sobre diversos soportes.

A., directora del Programa de la Escuela Primaria (PEP), lo explica de esta manera:

*“El profesor es el encargado de facilitar que sea posible alcanzar un nivel avanzado de capacidad de investigación. Los niños van disfrutando más del proceso a medida que notan que pueden trabajar de una forma más autónoma, lo cual les refuerza positivamente, ya que están utilizando sus conocimientos, su capacidad de comprensión de conceptos complejos, además de sus propias habilidades para regular su trabajo de investigación. En este punto no significa que el alumno no vaya a necesitar ningún apoyo externo; al contrario, se trata de saber en qué momentos van a requerir esta ayuda, en la que pueden necesitar por ejemplo de los bibliotecarios para encontrar una referencia o para realizar una búsqueda más avanzada de distintas fuentes de información.”*

El fomento de este aprendizaje autorregulado (elemento clave 11) resulta muy positivamente valorado por parte de los padres. La mayoría de ellos se enfrentó a un estilo de enseñanza mucho más impositivo, en la que ni su iniciativa ni sus intereses se tenían en cuenta. El hecho de dar capacidad de decisión al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje implica, a través de cuidados andamiajes, que necesariamente deben tomar la responsabilidad que ello conlleva, porque sus decisiones son realmente tenidas en cuenta.

## 5.2. Segunda dimensión de la competencia global

La segunda dimensión de la competencia global es: “Los alumnos reconocen su propia perspectiva y las de los demás”. De nuevo, esta dimensión está subdividida en cuatro subdimensiones para explorar distintos aspectos de ella. El análisis, por tanto, se centra en las prácticas que fomentan el desarrollo de competencias que tienen que ver con el respeto a los demás, que se reparten entre competencias de dimensión cognitiva (escucha activa); competencias intrapersonales (flexibilidad, adaptabilidad, apreciación por la diversidad y competencia intercultural); y competencias interpersonales (empatía, toma de perspectiva, tolerancia y responsabilidad) (Reimers, 2018).

### 5.2.1. Subdimensión 1: Reconocer y expresar su propia perspectiva e identificar los factores que la influyen

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

11. Aprendizaje autorregulado.

12. Aprendizaje personalizado.

15. Fortalezas individuales.

- **Personalización de la enseñanza**

Los alumnos globalmente competentes deben ser conscientes de que cualquier individuo tiene una perspectiva propia sobre el mundo y lo que sucede en él. Asimilar este concepto implica un cierto nivel madurativo, por lo que es una idea en la que se puede empezar a trabajar en los primeros años de escolaridad, aunque los alumnos realmente lo interioricen hacia el final del Programa de la Escuela Primaria (PEP).

Reconocer la propia perspectiva, y los numerosos factores que la afectan, tales como culturales, educativos, etc., es el principio del proceso para poder reconocer que la nuestra es tan sólo una de las perspectivas posibles, y que los demás tienen también la suya propia, probablemente diferente. Este proceso va de la mano con el de la toma de consciencia de la propia identidad, para lo que el colegio hace un gran esfuerzo a través del aprendizaje personalizado (elemento clave 12). La personalización del proceso de enseñanza para cada uno de los estudiantes según sus necesidades, estilos de aprendizaje e intereses personales no sólo favorece un mejor aprendizaje por su parte, sino que contribuye sustancialmente al desarrollo de una consciencia de su propio yo en relación con el mundo globalizado en el que viven.

La gran variedad de proveniencias de los alumnos del centro y sus distintos antecedentes en cuanto a los sistemas educativos y metodologías a los que han estado expuestos, requiere de una evaluación diagnóstica inicial que permita evaluar su nivel de autonomía y su familiaridad con las prácticas docentes que se llevan a cabo en el colegio. Esta información se comparte en las reuniones de coordinación que mantienen tanto tutores como profesores especialistas con los líderes de cada programa educativo. En función de la información recopilada, se diseñan las estrategias más adecuadas que puedan adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje, así como detectar cuándo es necesario proveer algún tipo de apoyo educativo. En esta evaluación inicial también se incluye el nivel de inglés de cada alumno, dado que para muchos de ellos no es su lengua materna, en lo que pueden necesitar también apoyo al ser la lengua vehicular en la que se trabaja en el colegio.

Otra de las estrategias que se llevan a cabo para la personalización de la enseñanza es la agrupación por niveles de aptitud similar, siguiendo una organización de la que los alumnos más jóvenes ni siquiera son conscientes, y que para los más mayores resulta algo natural sin tintes discriminatorios. De esta manera, los profesores se apoyan en el aprendizaje cooperativo dentro del grupo en el que comparten los mismos materiales y se adecuan los retos y ejercicios propuestos de

una forma más ajustada que si se realizara para todo el grupo-clase en su conjunto. La programación multinivel es algo habitual.

Los profesores apoyan y comparten esta visión del colegio y se apoyan en su propia experiencia como docentes para ser capaces de vislumbrar las cualidades de cada uno de los alumnos, así como sus fortalezas individuales (elemento clave 15), incluso aunque todavía no los conozcan demasiado. En palabras de N., coordinadora de necesidades especiales: *“hay que ser el profesor de todos los niños”*, en referencia a que todos los alumnos, tengan o no necesidades especiales, tienen su propia personalidad y su propio estilo de aprendizaje, y es preciso averiguar lo que cada uno de ellos necesita para su desarrollo integral.

En la misma línea de alentar las decisiones críticas de los alumnos, el fomento de su autonomía y la idea de que estén a los mandos de su propio aprendizaje autorregulado (elemento clave 11) es otro de los ámbitos en los que el centro pone un mayor énfasis. En el proceso de investigación se invita gradualmente a los alumnos de trabajar con un mayor nivel de autonomía y autorregulación, desde un proceso de investigación más estructurado y tutelado por parte del profesor, hasta el momento en el que tan sólo dispongan de unas mínimas indicaciones en cuanto a los objetivos que deben conseguir y todo el resto de las decisiones deban tomarlas por sí mismos.

Este esfuerzo de personalización de los métodos y estrategias llevados a cabo refuerza en los alumnos la idea de que son individuos únicos, y de lo especiales que eso les hace. Es un trabajo en el que se trata de involucrar a la familia, ya que es el entorno más cercano del alumno. Tomar conciencia y celebrar su propia identidad les permite asumir de una forma natural las cuestiones idiosincráticas como son la propia perspectiva ante el mundo.

- **La multiculturalidad como activo**

El colegio aprovecha una cualidad inherente de los miembros de su comunidad educativa internacional, tanto profesores como alumnos, como es el hecho de la gran variedad en los entornos de proveniencia. Con un enfoque adecuado, esto se convierte en un gran activo entre sus respectivas fortalezas individuales (elemento clave 15), ya que cada miembro de la comunidad es un experto en la cultura, modos de actuación, lenguaje y tradiciones de su propio país de origen, y ello le otorga un valor muy destacado, ya que configura un gran *puzzle* multicultural en el que el reconocimiento de perspectivas es algo sencillamente natural.

Además, el hecho de que muchos de los profesores y de las familias de los alumnos ya tengan una experiencia en expatriación previa implica que han podido observar y experimentar en primera persona las diferencias en los puntos de vista motivados por cuestiones culturales

y geográficas. En este sentido, resulta especialmente llamativa la diferencia de perspectiva entre oriente y occidente, incluso dentro del propio universo del IB. Algunos de los docentes que han vivido y trabajado previamente en países como China ponen de relieve la gran diferencia en cuanto a la mentalidad y a los modos de vida occidentales, incluso aunando los de Europa y Norteamérica.

Tal como señala A., directora del Programa de la Escuela Primaria (PEP), y que ha residido en varios países orientales:

*“En occidente pensamos que las cosas tienen una única solución en función de nuestra forma de ver el mundo, pero, sin embargo, muchas culturas orientales nos podrían enseñar que no es así, y que el etnocentrismo es peligroso.*

*Estos docentes señalan que, con frecuencia, existe una respuesta occidental con tendencia a imponerse como la única válida y aceptada, y recuerdan que en ocasiones se olvidan miradas culturales e interpretaciones de la realidad que distan mucho de las costumbres europeas, pero que deben ser igualmente contempladas y respetadas. Estos principios deben ser tenidos en cuenta especialmente a la hora de acometer una tarea de forma colaborativa, en la que la tolerancia es la clave del éxito.”*

## 5.2.2. Subdimensión 2: Examinar las perspectivas de otros e identificar los factores que las influyen

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

1. Inteligencia emocional.
16. Distintos estilos de aprendizaje.
26. Contextos y actores del mundo real.

- **Apreciación de las diferencias**

Una adecuada educación temprana de la inteligencia emocional (elemento clave 1) de los alumnos les permite hacer una gestión de sus propias emociones y aceptar con tolerancia y empatía las distintas perspectivas de las personas con las que conviven. El colegio trabaja intensamente en esta línea para lograr un clima de apreciación de las diferencias culturales.

El hecho de que en el centro coexistan más de 60 nacionalidades implica que los alumnos están inmersos diariamente en una realidad en la que la diferencia está siempre presente y forma parte de la cotidianidad. Los alumnos viven inmersos en un clima de diversidad en cuanto a costumbres, idiomas, culturas y puntos de vista, por lo que

crecen y aprenden naturalmente de forma vivencial en ese respeto y celebración de las distintas perspectivas.

Gran parte de este trabajo de integración, que parece más sencillo de lo que en realidad es, se sustenta en una estricta política de rechazo a cualquier conato de actitud intolerante o xenófoba. Según una madre de un alumno de Grado 7, las familias en general aprecian muy especialmente la acogida que tanto el colegio como los profesores brindan a los nuevos alumnos que llegan, y se les hace sentir parte de la comunidad incluso antes de llegar.

Sin embargo, en este aspecto, los alumnos entrevistados mostraban distintos puntos de vista en cuanto a lo que supone la apreciación de las diferencias. Uno de ellos interpretaba que existe una apreciación de la diferencia cuando realmente no se es consciente de que cada uno de los compañeros con los que colaboras proviene de un lugar distinto, cuando simplemente son compañeros y la nacionalidad no es un factor que esté presente. Por el contrario, otro alumno consideraba que esa percepción no representaba una apreciación de la diferencia, sino más bien el hecho de que se ignore y no se le dé importancia, practicando la igualdad. Para él la apreciación de la diferencia implica, en primer lugar, el reconocimiento de que esta existe, además de preferir esa situación de diferencias enriquecedoras sobre la homogeneidad.

- **Fomento de las inteligencias múltiples**

El colegio insiste en que los alumnos se familiaricen con la teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples, de forma que cuando llegan a los grados más avanzados, asumen de una forma muy natural el hecho de que cada uno de ellos tiene unos talentos más desarrollados que otros. No tienen una idea sobre la inteligencia en términos absolutos, como si fuera un don del que cada uno somos dotados en mayor o menor medida, sino que entienden la inteligencia como un conjunto poliédrico, que ellos pueden trabajar para desarrollar, y con el que pueden colaborar para conseguir una acertada combinación de las distintas fortalezas que cada uno posee y lograr de esta manera mejores resultados de forma conjunta. Tal como señala L., tutora de Grado 3, *“llegar a esa conclusión con 16 ó 17 años a mí me parece que es un gran éxito del sistema educativo.”*

La teoría de las inteligencias múltiples fue publicada por primera vez por Gardner en 1983. A pesar de haber pasado mucho tiempo, y de que, además, ha recibido muchos ataques procedentes de voces críticas de la psicología cognitiva, que consideran que adolece de fundamento crítico, en el colegio consideran que sigue gozando de plena vigencia a la hora de tratar de forma personalizada a los niños y potenciar sus fortalezas personales, así como para reconocer sus distintos estilos de aprendizaje (elemento clave 16) en función de sus preferencias y

motivaciones particulares. La profesora asistente E., también de Grado 3, encuentra similitudes entre la concepción que tiene Gardner del estudiante y la aproximación que hace el perfil IB: *“ambos contemplan una serie de atributos que, a modo de meta, los alumnos deben adquirir. Cada uno de ellos, en función de su propia personalidad, lograrán desarrollar estos atributos en mayor o menor medida.”*

- **Expertos y personalidades en el centro**

Se dedican grandes esfuerzos a conseguir que los alumnos estén en contacto directo con contextos y actores del mundo real (elemento clave 26), en muchas ocasiones, personalidades destacadas, ya sea de la política, de la esfera cultural o de la representación institucional que los acercan a la realidad de lo que sucede fuera de las aulas, un mundo al que tendrán que incorporarse en breve y sobre el que los alumnos pueden hacer preguntas o plantear sus inquietudes.

En concreto, a lo largo del curso académico 2019-2020, se contó con la presencia de la actriz y escritora de novelas infantiles Mo O'Hara. Su visita sirvió para acercar el sector de la literatura moderna a los niños y explicarles su funcionamiento en términos empresariales. Además, para los estudiantes de Grado 4, dentro de la unidad de indagación “Cómo nos organizamos”, la visita inspiró una investigación sobre lo que significa administrar un negocio, calcular los costes, solicitar financiación y estimar ingresos. Ello fue implementado en un

mercadillo interno llevado a cabo en el colegio, y las ganancias obtenidas fueron destinadas al apoyo de la educación de un niño en Nepal que el colegio ha apadrinado.

Con los alumnos más mayores, a menudo los invitados al colegio acuden en su rol de expertos en sus respectivas profesiones para contar en primera persona a los alumnos cómo es su día a día. En uno de los campus se organizó un día dedicado a las profesiones, el colegio contó con la presencia de 11 ponentes, todos ellos profesionales reconocidos nacionalmente en el ámbito empresarial, sanitario, turístico, periodístico, financiero y político. Cada uno de ellos presentó a los estudiantes tanto su profesión como su entorno industrial, profundizando en las mejores vías de formación, así como las habilidades y competencias necesarias para acceder al exigente mercado laboral actual.

Asimismo, poco antes de la irrupción de la pandemia, el colegio recibió la visita de la Dra. Ettie Zilber, experta en pedagogía internacional y autora de numerosos libros, quien mantuvo varios encuentros tanto con alumnos como con padres, con los que abordó temas como los niños de tercera cultura, la educación en el contexto de la globalización y la conciencia cultural.

No solamente se trata de inspirar a los alumnos a través de personalidades de renombre, sino que dentro de estas iniciativas se

cuenta con otros muchos expertos en el centro, ya sea con su presencia o con su testimonio. Estos pueden ser padres o familiares de alumnos que, desinteresadamente, explican en detalle y tratan de acercarlos a sus respectivos ámbitos profesionales.

### 5.2.3. Subdimensión 3: Explicar el impacto de las interacciones culturales

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

2. Aprendizaje interdisciplinar.

17. Pensamiento interdisciplinar.

25. Redes sociales.

- **Fomento de la adquisición de conocimiento integrado**

Los profesores dedican un gran esfuerzo a trabajar que los alumnos adquieran un conocimiento integrado, por ejemplo, a través de la reflexión crítica analizando la realidad que se presenta en cada una de las unidades de indagación. Ello es patente cuando se analizan cuestiones en las que los factores interculturales cobran una especial relevancia, tales como los conflictos entre naciones o distintas interpretaciones de los acontecimientos en función del bagaje cultural

previo. Se quiere huir de los planteamientos simplistas ya que la realidad es compleja y es preciso considerar los diversos factores que influyen sobre ella, sin fragmentarlos por materias y lograr una concepción y pensamiento interdisciplinar (elemento clave 17).

La directora del Programa de la Escuela Primaria (PEP), A., reconoce que *“el nuevo conocimiento no se aprende en una sola ocasión. Pensamos que se necesitan varias ocasiones en las que poder enfrentarse a algo nuevo para tener la oportunidad de explorar el concepto desde varias perspectivas. Deben ser distintos contextos y situaciones, proponerles tareas en las que el desafío sea encontrar el conocimiento nuevo y tener que manejarlo, para ir familiarizándose con él.”* En todo momento, se adopta un enfoque constructivista del conocimiento, buscando un “efecto andamiaje” en el que el nuevo conocimiento se apoye sobre el anterior.

Una de las estrategias metodológicas que más se emplean para fomentar la adquisición de conocimiento integrado es la utilización del debate y técnicas de mayéutica socrática. Se incentivan las conversaciones en las que pueda darse un aprendizaje entre pares, siempre en un entorno en el que los alumnos reciben apoyo y *feedback* por parte del docente. Cuando se proponen debates en la clase, los alumnos deben tomar partido por una posición y apoyar sus argumentos en motivos objetivos. Eso les obliga a movilizar sus

conocimientos previos sobre el tema y a posicionarse en cuanto a cuestiones de calado, tales como el cambio climático, el hambre en el mundo, etc., así como a construir argumentos que sustenten sus opiniones en un ejercicio de aprendizaje interdisciplinar (elemento clave 2), para lo que resulta de gran ayuda ver cómo sus compañeros realizan el mismo proceso y exponen datos que ellos también pueden incorporar.

- **Celebración del International Day**

La conmemoración anual del *International Day* es una manera de explorar y celebrar las diferentes nacionalidades que componen el colegio, en un número de 61, desde una perspectiva tolerante e inclusiva. A través de un día de convivencia que incluye además a las familias, estas organizan *stands* de cada una de las nacionalidades que tienen representación en el colegio. El objetivo es acercar al resto de la comunidad educativa sus propias tradiciones en cuestiones gastronómicas, culturales, musicales, de atuendos típicos, etc.

Desde una mirada lúdica, el colegio fomenta un espacio en el que se comparten las visiones, surgen de forma natural las conversaciones entre individuos de muy distintos orígenes que, a pesar de todas sus diferencias, forman parte de una nueva red social (elemento clave 25) que se teje entre todos los miembros que componen la comunidad

educativa con el elemento común que les otorga la experiencia de la expatriación.

C., directora del centro, señala: *“El Festival Internacional lo organizamos en colaboración con la asociación de padres durante el mes de mayo. Es un día festivo, para compartir y celebrar las diferencias culturales que hacen que cada comunidad dentro de la gran comunidad del colegio tenga su propia identidad y que la dé a conocer al resto de los miembros.”*

- **Red social privada**

Siendo una comunidad en la que tanto las bienvenidas y las despedidas son frecuentes, el colegio siempre ha tratado de mantener vivo el contacto entre sus miembros, tanto pasados como presentes. Ello no siempre es fácil, dado que las características de la comunidad educativa a menudo separan los caminos miles de kilómetros, pero lo cierto es que en una era en la que las tecnologías contribuyen en buena parte a acercar distancias, merece la pena hacer un esfuerzo por intentar mantener las conexiones.

En un primer momento se centraron los esfuerzos en mantener grupos de *LinkedIn*, tanto de antiguos alumnos como de padres que son o han sido parte de la comunidad. Dado el carácter de esta red social, el tipo de relaciones que se establecían parecía muy limitada al terreno estrictamente profesional, cuando en realidad el objetivo del colegio no

quería quedarse únicamente en esa esfera. Es por ello por lo que se decidió lanzar una intranet propia en la que sólo pudieran registrarse los miembros que efectivamente han pertenecido o pertenecen actualmente a la comunidad educativa, tanto padres, alumnos, profesores y personal de administración y servicios.

En un contexto lúdico, activamente administrado y dinamizado por personal propio del centro, se fomenta que no se pierda el contacto entre viejos amigos que posiblemente de otra manera llevarían tiempo sin saber los unos de los otros. Por supuesto, también es una estrategia de *networking* de contactos valiosos en distintas partes del mundo que pueden facilitar el acceso a formación o al mundo laboral, que puede resultar de interés para desarrollar sus perfiles profesionales. El colegio participa activamente para que esa comunidad siga viva y se nutra de una interacción positiva entre los miembros de esta red social (elemento clave 25).

## 5.2.4. Subdimensión 4: Entender cómo las diferencias en el acceso tanto al conocimiento, a la tecnología y a los recursos afectan a la calidad de vida y a las perspectivas.

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

1. Inteligencia emocional.

8. Aprendizaje mediante la exploración.

25. Redes sociales.

- **Promoción y difusión de los valores de la empatía y la tolerancia**

El colegio y la pacífica convivencia de alumnos de más de 61 nacionalidades es un modelo en sí mismo de los valores de empatía, tolerancia y respeto que imperan en el centro. Se apuesta por estos valores como exponente de una desarrollada inteligencia emocional (elemento clave 1) en la que se incide desde el primer curso de la educación infantil.

A través de estos valores, que se hacen bien presentes en el día a día de la vida escolar en el centro, se trabaja intensamente por ayudar a que los alumnos desarrollen su inteligencia emocional, de manera que les

permita empatizar e identificarse con otras realidades muy distintas a la suya propia, en las que, a menudo, se ven condicionados el acceso a la información, al conocimiento y a innumerables recursos con el resultado de una diferencia sustancial en el nivel de vida.

Se define la empatía como la capacidad de ponerse en la piel de otra persona. En realidad, la empatía a nivel conductual es algo mucho más profundo que ser permeable a una emoción ajena, puesto que implica también ser capaz de comprender el contexto mental y social en el que está la persona afectada.

Daniel Goleman (1995) define en su célebre libro “Inteligencia Emocional” una suerte de radar social que opera como una habilidad para ser capaz de leer el contexto emocional, semántico y cultural. Este radar sirve no sólo para saber interpretar una determinada situación o un estímulo observado a tiempo real, sino ser capaz de observar el contexto y detectar una necesidad emocional no cubierta, incluso cuando todavía no ha ocurrido. Es decir, nos permite evaluar aquello que podría suceder y anticiparnos para aportar positivamente y mejorar la situación.

El radar social nos da la capacidad de leer el contexto y, por tanto, los alumnos que trabajan en el desarrollo de su inteligencia emocional son capaces de apreciar y comprender las mencionadas diferencias, lo que les acercan más a ser individuos globalmente competentes.

- **Aprendizaje Basado en Proyectos**

La noción de que las perspectivas individuales, así como el nivel de vida, están muy influidas por el grado de acceso a los recursos es una de esas conclusiones complejas que el colegio pretende que los estudiantes obtengan por sí mismos. De las conversaciones con los profesores se desprende, de forma general, que practican una metodología de aprendizaje mediante la exploración (elemento clave 8) en la que ayudan a que el estudiante vaya descubriendo ideas y conceptos de una forma autónoma, que finalmente le llevan a estas conclusiones. Pero las conclusiones no se dan como parte de la lección, es algo a lo que (previsiblemente) los alumnos llegarán al final de su proceso mental.

Para el descubrimiento de nuevos conocimientos, los alumnos deben investigar e ir encontrando las respuestas o las soluciones a los problemas que se les van planteando. La metodología del aprendizaje basado en proyectos plantea la adquisición de conocimientos y competencias a través de la elaboración de proyectos, generalmente en grupos de trabajo. De forma conjunta, deben averiguar qué saben ya y qué necesitan conocer para poder continuar con las discusiones de grupo y agregar los nuevos conocimientos adquiridos al contexto que están construyendo. Tratándose de una metodología activa, la primera competencia que deben desarrollar es “aprender a aprender”. Esto

tiene consecuencias directas en la búsqueda de soluciones estratégicas para facilitar el aprendizaje y medir los logros conseguidos por el estudiantado en relación con la capacidad de trabajo colaborativo, creatividad, pensamiento crítico, ejecutivo, inteligencia emocional y aprendizaje basado en procesos.

- *Proyecto Buddy*

En el objetivo de desarrollar una visión empática de las perspectivas de otras personas, el colegio viene poniendo en marcha una iniciativa desde hace varios años: el Proyecto *Buddy*, o el “compañero sombra”. Cada uno de los nuevos alumnos que se incorporan al centro cuenta con un compañero con más experiencia y que, idealmente, hable su mismo idioma. Este tratará de ayudarle en su proceso de adaptación al colegio, acompañándole en sus primeros días y favoreciendo su integración.

Sabemos que los alumnos aprenden mejor cuando se sienten aceptados y parte de una atmósfera positiva, tanto con sus profesores como con sus compañeros (Seligman, 2018). Por este motivo, los profesores ponen un énfasis especial en la construcción de estas relaciones en una especie de red social (elemento clave 25) interna del colegio.

Los alumnos que participan en este proyecto lo hacen de forma completamente voluntaria y reciben una formación específica para ello. La mayoría de los alumnos hablan de la experiencia como algo muy positivo, ya que tuvieron la oportunidad de estrechar lazos con nuevos compañeros, y compartir sus incertidumbres, sus ilusiones y también sus miedos.

Ello también redundará en una mayor interacción y colaboración entre los docentes involucrados, ya que es muy recomendable que estén en contacto para tratar de favorecer estas relaciones. Es un proyecto que está en funcionamiento a lo largo de todo el curso académico, ya que continuamente están llegando alumnos al colegio.

## 5.3. Tercera dimensión de la competencia global

La tercera dimensión de la competencia global es: “Los alumnos comunican eficazmente sus ideas a distintos públicos”. En esta dimensión se investigan las buenas prácticas que favorecen una adecuada comunicación y colaboración entre individuos. En lo que se refiere al ámbito cognitivo, se incluye la competencia lingüística tanto en la lengua materna como en idiomas extranjeros, razonamiento y argumentación, escucha activa e interpretación. En cuanto a las competencias intrapersonales, la autorregulación. Por último, en cuanto a las competencias interpersonales, están comprendidas la comunicación en sí, negociación, resolución de conflictos y asertividad.

### 5.3.1. Subdimensión 1: Reconocer y expresar cómo los distintos públicos perciben los significados y cómo ello afecta a la comunicación

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

26. Contextos y actores del mundo real.

- Hablar en público y el *Interview Day*

Una amplia mayoría de los padres entrevistados coinciden en destacar la capacidad del colegio para reconocer las competencias clave que los alumnos van a necesitar cuando llegue el momento de incorporarse al mercado de trabajo y ejercer profesionalmente en una empresa. A menudo, los padres refieren que la suya fue una formación demasiado teórica que no los preparó para los desafíos que les esperaban, como, por ejemplo, el reto de hablar en público y desenvolverse delante de distintas audiencias.

Reconocen en el colegio un gran interés por fomentar las presentaciones y exposiciones en público, ya sea delante de sus compañeros o de grupos más grandes, y lo identifican como uno de los principales elementos de conexión con actores y contextos del mundo real (elemento clave 26). Los aspectos que se destacan son, en primer lugar, la defensa de su propio trabajo, ya sea de su creación personal o de los hallazgos o conclusiones a las que han llegado a través de su investigación autónoma, argumentando por qué creen en ellas y eliminando el reparo que puedan sentir a hablar en público. En segundo lugar, destacan el hecho de que la mayoría de ellos debe hacerlo en una lengua que no es la suya propia, y, por tanto, deben ser capaces de expresarse de una forma específica y correcta, logrando una comunicación eficaz y que todo el mundo pueda entender lo que están

exponiendo. La comunicación no es tan sólo una cuestión de dominar un idioma extranjero, sino de tener en cuenta que la audiencia puede estar compuesta de miembros de distintas nacionalidades, para quienes los significados a veces pueden llegar a ser equívocos. Por este motivo, también juega un papel fundamental el tono adecuado, así como el lenguaje no verbal.

No obstante, no sólo son los padres quienes mencionan las buenas prácticas del colegio en cuanto a la práctica de la comunicación, sino que también los exalumnos la destacan. En palabras de M., alumna graduada hace 3 años: *“La monografía [del Programa Diploma] me preparó para lo que hoy es una parte muy importante de mi profesión, ya que trabajo para una consultora multinacional y casi a diario tengo que realizar presentaciones ante clientes, responsables y compañeros.”*

Asimismo, la inserción laboral exitosa de los alumnos es, evidentemente, una prioridad para el colegio, porque, aunque todavía les espera su paso por la universidad, se pretende que antes de que terminen el colegio ya hayan tenido algunas nociones de lo que significa el mundo profesional y de las distintas opciones que les ofrece. Por eso, cada año se organiza el *Interview Day* para los alumnos de Grado 11, que son unas jornadas de contacto con representantes destacados del mundo empresarial, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. A través de 7 sesiones, los alumnos se someten a la

simulación de lo que sería una entrevista de trabajo real con estos ejecutivos, quienes desarrollan con ellos las dinámicas de selección más actuales, les hacen preguntas a menudo incómodas y les ponen en situaciones que deben resolver. Es un entrenamiento intenso que los alumnos valoran de una forma muy positiva.

### 5.3.2. Subdimensión 2: Escuchar y comunicarse con personas diversas

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

25. Redes sociales.

28. Infraestructuras TIC.

- **Construcción de comunidad en la pandemia**

Un colegio internacional siempre debe poner el énfasis en construir una comunidad con vínculos sólidos para tratar de que todos sus miembros se sientan en casa aun estando fuera de ella. Si, además, se tiene en cuenta la irrupción de la pandemia por COVID-19 y la distancia social que se impuso con las restricciones, este esfuerzo por crear comunidad es mucho más necesario.

Muchos de los eventos sociales encaminados a fomentar la comunicación y las relaciones entre familias y profesores fueron

cancelados durante los cursos 2019-2020 y también en los dos cursos posteriores, tales como la barbacoa de bienvenida que se celebra a principio de curso, el mercadillo navideño, las celebraciones de Halloween, el concurso de preguntas o los encuentros sociales que se celebran a lo largo de todo el curso. En algunas ocasiones, ha sido posible plantear una alternativa en formato virtual, pero esto no siempre ha sido posible. Por ejemplo, el club de cultura siguió trabajando en los eventos que se podían realizar al aire libre, tales como los recorridos a pie comentados por la ciudad, con un enfoque artístico-histórico.

La asociación de padres también juega un papel muy destacado en la construcción de la comunidad, ya que cuenta con representantes en cada uno de los grados, en distintas áreas geográficas y para comunidades que hablan el mismo idioma. Mantienen diversos clubs que aúnan intereses y aficiones comunes, aunque en los tiempos del COVID-19, su actividad ha tenido que limitarse en gran medida y quedar relegada a la actividad en los grupos privados de distintas redes sociales (elemento clave 25). La asociación de padres actúa como nexo de comunicación entre el colegio y los padres, a través de un trabajo comprometido, voluntario y desinteresado en pro de una mejor comunidad para todos los miembros que participan, a la vez que sirve de ejemplo para los alumnos, mostrando que todos pueden y deben tomar un papel activo en mejorar el bienestar común.

- **Biblioteca virtual**

Es evidente que la irrupción de la pandemia por COVID-19 ha transformado de una forma dramática la vida en las escuelas. Aunque actualmente aún continúan algunas restricciones, en el peor momento del confinamiento, en el que los niños estuvieron meses alejados de las aulas, los profesores eran muy conscientes del impacto que todo aquello tendría en los alumnos, especialmente los más jóvenes, quienes aún no cuentan con una autonomía plenamente desarrollada y además sus recursos intelectuales son más limitados para seguir una formación a distancia. En ese contexto, una profesora tuvo la idea de intentar acercar a los niños las dos bibliotecas con las que cuenta el colegio, uno en cada campus, sumando más de 12.000 títulos (en varios idiomas) entre ambas. Unos recursos tremendamente valiosos sin poder ser aprovechados, ya que los alumnos no podían acudir presencialmente a los campus. A esta profesora de educación infantil se le ocurrió poner en marcha un proyecto de biblioteca virtual, en la que ella se encargaba de hacer la lectura de un libro cada día y grababa el vídeo, poniéndolos a su disposición en su canal de *YouTube*. Aunque evidentemente la experiencia no es la misma, ver el vídeo que diariamente publicaba era una forma de tener un contacto con la lectura dramatizada de esos libros.

Según el testimonio personal de otra de las profesoras: *“Por supuesto, no era igual que los niños pudieran leer los cuentos directamente, pero (...) muchas cosas en la pandemia tuvieron que cambiarse por la segunda mejor opción y ésta me pareció una idea muy creativa y que los niños recibieron con mucha ilusión... cualquier cosa que se saliera de la rutina del día a día ellos siempre la recibían con entusiasmo.”*

A pesar de las circunstancias adversas, la creatividad de esta profesora y su deseo de seguir ayudando a los niños en su competencia comunicativa le llevó a servirse de las infraestructuras TIC (elemento clave 28) para poder acercar los recursos bibliográficos a los alumnos en sus casas.

### 5.3.3. Subdimensión 3: Seleccionar y usar los medios y la tecnología adecuada para comunicarse con distintos públicos

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

28. Infraestructuras TIC.

- Programa de aprendizaje a distancia

Marzo de 2020 supuso un antes y después para muchas cuestiones en la vida de prácticamente todos los habitantes del planeta. Cada día se sucedían acontecimientos sin precedentes en la historia moderna afectando a todos los aspectos de la vida diaria. Las escuelas no fueron

una excepción. De un día para otro, las clases dejaron de estar llenas de alumnos, los pasillos olvidaron el bullicio, los patios y parques se quedaron abandonados. Y, a pesar de todo, había que continuar adelante con los planes de estudio, con los objetivos de aprendizaje, con las evaluaciones de primavera, aunque fuera en un escenario muy distinto.

El equipo directivo del centro llevaba tiempo anticipándose a esta medida, siguiendo el progreso y los modelos de mayor éxito de escuelas que ya habían adoptado estas medidas en Japón y China. En pocos días, tuvieron que reconvertir el currículo en una serie de actividades para su realización tanto síncrona como asíncrona, apoyándose en las infraestructuras TIC (elemento clave 28), combinado además con ejercicios físicos diseñados por el departamento de educación física.

Con el contexto que ha impuesto la pandemia por COVID-19 en los dos últimos cursos académicos, el centro ha tenido que otorgar a las herramientas TIC un papel aún más destacado del que ya tenían. El *e-learning* se convirtió en una parte muy importante del proceso de enseñanza-aprendizaje en esos dos cursos académicos, en todos los niveles educativos del colegio. Para el desarrollo de la educación a distancia, el colegio decidió apoyarse fundamentalmente en la aplicación *Seesaw*, que es una aplicación que funciona en diferentes dispositivos y con diferentes perfiles para profesores, padres y alumnos.

*Seesaw* es una aplicación con la que los estudiantes ya estaban familiarizados, puesto que la venían utilizando con su otra gran funcionalidad, la de servir como diario de aprendizaje o *e-portfolio*.

*Seesaw* es una aplicación por la que hay que pagar un importe en función del número de usuarios, y el equipo directivo consideró que el servicio que ofrece es bastante bueno para los objetivos de la educación a distancia.

*Seesaw* se usó en combinación con otras aplicaciones que la complementaban, tales como *Google Classroom* o *Google Meet*, además de muchos otros recursos abiertos y gratuitos, ya que el hecho de que la pandemia se sufriera en todo el planeta propició que en Internet se multiplicaran los recursos educativos disponibles.

En un contexto tan anormal como el que impide a los alumnos estar fuera de su entorno natural de aprendizaje, el colegio es consciente de que ninguna aplicación puede llegar a suplir la enseñanza en primera persona con el desarrollo psicológico y emocional que aporta el contacto con los profesores y el resto de los compañeros. Esto es especialmente evidente en el Programa de la Educación Primaria y en los primeros cursos del Programa de los Años Intermedios, ya que los niños necesitan el contacto con sus compañeros, aprender de forma manipulativa y cooperativamente unos de otros.

Otro de los pilares fundamentales fue contar con el apoyo de las familias, dado que en el contexto del aprendizaje a distancia eran quienes acompañaban físicamente en el aprendizaje a sus hijos. Se desarrolló un plan para las familias dividido en diez puntos fundamentales que incluían recomendaciones sobre las rutinas diarias: cómo mantener un ambiente de trabajo agradable y tranquilo, hacerles partícipes de la política habitual de comunicación fluida y abierta con el colegio, facilitar la retroalimentación y contribuir a resolver los miedos e incertidumbres de los alumnos, entre algunos otros.

El programa de aprendizaje a distancia del colegio ha sido destacado por instituciones regionales y reconocido por su éxito y su rigor, ya que no solo ha prestado atención a cuestiones académicas sino también se ha preocupado por el bienestar emocional de los alumnos. El colegio reconoce que el éxito ha residido en la dedicación y la entrega de sus docentes, quienes han mantenido su creatividad e innovación en niveles extraordinarios para enfrentarse a esta situación. El colegio no ha dudado en compartir en Internet de forma abierta su modelo de éxito para que ello pueda beneficiar a otras escuelas.

Algunos de los testimonios de lo que supuso la implementación del aprendizaje a distancia son, por ejemplo, el de J., docente de Grado 4:

*“Mi receta fue ofrecer a los alumnos una combinación entre rutina, motivación y compromiso con su propio aprendizaje,*

*sin olvidar su capacidad de innovación y de generar nuevas ideas. Dar a los estudiantes la combinación correcta de rutina, mantenerlos motivados y comprometidos con el aprendizaje, ser innovadores y generar ideas nuevas y frescas. No fue fácil acostumbrarse a la nueva dinámica, sin venir cada día al colegio ni ver a sus amigos, por eso era especialmente importante hacerles sentirse apoyados y potenciar aún más el sentimiento de pertenencia a la comunidad de la clase. En breve estuvieron plenamente acostumbrados a la nueva rutina, activando sus habilidades de autogestión, la capacidad de comunicar su pensamiento de forma no presencial, su autonomía e independencia.”*

Por su parte, S., profesora de ciencias de Grado 9, tuvo que adaptar sus clases presenciales sobre ondas electromagnéticas (la unidad que estaba impartiendo cuando se implementó la medida del aprendizaje a distancia) a las clases a través de *Google Meet*.

*“Durante las clases hablaba sobre los conceptos, y luego, para evaluar la comprensión de los estudiantes, les pedía que hicieran pequeños gifs o carteles, demostrando los conceptos de física que hemos estado aprendiendo”.*

Algunos profesores pudieron optar por seguir enseñando desde su aula, aunque fuera delante de una cámara web, ya que allí disponen de

recursos didácticos tales como la pizarra interactiva que podía seguir vinculando con *Google Meet*.

Tal como relata el profesor I., docente de matemáticas de Grado 7:

*“A pesar de que mi aula estaba vacía, procuraba imaginar que les tenía allí delante como cualquier otro día, y a pesar de que no podía ver sus caras durante mis explicaciones, sustituí el 'levanta la mano' por 'enciende el micrófono' si tienes alguna pregunta. Me parece muy importante dejar los tiempos necesarios para que funcione el aprendizaje a distancia. Los alumnos saben trabajar con independencia porque es parte de las cualidades del perfil del alumno IB que venimos trabajando con ellos, así que no estoy sorprendido de que haya sido un éxito”.*

#### 5.3.4. Subdimensión 4: Reflexionar sobre cómo la comunicación efectiva afecta al entendimiento y la colaboración en un mundo interdependiente.

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

13. Colaboración entre iguales.

Desde el punto de vista pedagógico, el colegio pone un gran énfasis en el aprendizaje cooperativo como uno de sus puntales fundamentales. Fomentar una interdependencia positiva dentro del grupo permite reducir la dependencia que tienen del profesor, y, por tanto, aumentar la autonomía de los alumnos. Los equipos cohesionados, cuyos miembros se han asociado voluntariamente, rinden más y mejor, se muestran más motivados y dedican más tiempo a las tareas, ya que no perciben esa dedicación como una obligación.

El docente está más liberado del peso de las clases, ya que las dinámicas son mucho más fluidas y los grupos se autoadministran el trabajo. De esta manera, puede dedicar más tiempo a la planificación de las sesiones y a dar retroalimentación sobre el trabajo que van realizando los alumnos. También puede observar más directamente si alguno de los alumnos necesita un apoyo adicional.

Los alumnos sienten mayor confianza a la hora de enfrentarse a nuevos desafíos ya que suelen sentir la protección del grupo y la posibilidad de combinar sus conocimientos para dar respuesta a lo que se les plantea.

No obstante, la principal ventaja del aprendizaje cooperativo es la que destaca J., profesora de Grado 6:

*“En la sociedad multicultural en la que vivimos hoy en día, es fundamental que los alumnos se acostumbren a trabajar en*

*equipos heterogéneos en los que hay miembros de muy distintas procedencias y con distintos puntos de vista. Nuestro deber es ayudar a los alumnos a que sean capaces de valorar la diferencia y la diversidad como una ventaja en lugar de un obstáculo.”*

Las asambleas son un recurso del centro cuyo carácter va variando en función del nivel académico, pero que mantiene un elemento básico: la colaboración entre iguales (elemento clave 13). En los niveles comprendidos dentro del Programa de la Escuela Primaria (PEP), una asamblea es un evento que cada clase celebra una vez en el curso académico, en el que los alumnos preparan una representación, ya sea obra de teatro o musical, y actúan en el escenario del auditorio delante de sus familias. La temática suele estar relacionada con alguna de las unidades de indagación en la que han estado trabajando.

La celebración de las asambleas en PEP es una buena oportunidad para estrechar lazos entre los miembros de la comunidad educativa más cercana, porque son actos en los que los niños tienen un protagonismo especial, actuando frente a sus padres y profesores. Los padres, a su vez, también tienen la oportunidad de interactuar con los profesores y otras familias.

Por el contrario, en el Programa de los Años Intermedios (PAI) y en el Programa Diploma (PD), las asambleas son reuniones que los alumnos

mantienen con el profesor mucho más frecuentemente, en el que se desarrollan actividades dialógicas, debates y discusión sobre temas controvertidos de actualidad.

## 5.4. Cuarta dimensión de la competencia global

La cuarta dimensión de la competencia global es: “Los alumnos traducen sus ideas en las acciones necesarias para mejorar las condiciones”. En esta dimensión se incluyen todas aquellas competencias que están relacionadas con la disposición y determinación de hacer todo lo posible por efectuar un impacto positivo en la mejora del mundo, a menudo desde una escala local que termine repercutiendo en el ámbito global. Entre las competencias de tipo cognitivo, se relacionan creatividad, función ejecutiva y toma de decisiones. En cuanto a las competencias intrapersonales, se incluye la iniciativa emprendedora, espíritu de servicio, responsabilidad, integridad y perseverancia. En lo que se refiere a las competencias interpersonales, están comprendidos el trabajo en equipo, liderazgo, cooperación y colaboración.

### 5.4.1. Subdimensión 1: Identificar y crear las condiciones para la acción personal y colaborativa para mejorar las condiciones

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

13. Colaboración entre iguales.

15. Fomento de fortalezas individuales.

18. Servicios innovadores y renovados.

20. Control de la calidad.

25. Redes sociales.

- ***Senior Buddy Reading***

Como estrategia de introducción a la lectoescritura en la etapa infantil, se lleva a cabo una práctica de colaboración entre iguales (elemento clave 13) llamada *Senior Buddy Reading*. Consiste en que los alumnos de cursos superiores del Programa de la Escuela Primaria (PEP), normalmente de G4 o G5 van una vez a la semana a las aulas de infantil y ayudan a leer a los niños. Muchas veces vienen los propios hermanos, y es un momento que esperan con ilusión.

Habitualmente, se organizan en grupos, con 2-3 niños por cada alumno mayor, obviamente adaptándose al número que viene en cada ocasión. Los profesores de infantil procuran dar las mínimas instrucciones posibles para que ellos mismos autorregulen su forma de trabajar.

Una vez se han organizado los grupos, el profesor de infantil va acercándose a aquellos que considera que puedan necesitar más

apoyo, de manera que todos los alumnos puedan aprovechar esta oportunidad de aprendizaje. Mediante estas observaciones, el profesor puede advertir quién requiere de un extra de apoyo.

Dependiendo del nivel de lectura en el que se encuentren, el alumno mayor puede ser quien lea el cuento y haga preguntas a los pequeños sobre las ilustraciones o sobre lo que piensan que va a pasar a continuación. Si los alumnos de infantil tienen el nivel suficiente para intentar leer ellos solos, el trabajo del alumno del PEP es proporcionar apoyo, por ejemplo, con la pronunciación o con las palabras nuevas que se van encontrando.

Es un momento de aprendizaje colaborativo muy enriquecedor, porque para los alumnos del PEP es una oportunidad de sentirse responsables y con la posibilidad de ser ellos el profesor por una vez, y eso les hace sentirse empoderados. Es una estrategia que aporta a todos los involucrados.

Este recurso incide en numerosos aspectos del perfil del alumno IB. En los alumnos mayores refuerza el atributo de la solidaridad, ya que les permite utilizar su conocimiento y experiencia en ayudar a los más pequeños. Además, refuerza su sentido de la responsabilidad e incide en su orgullo y autoestima. Los pequeños se sienten atendidos por los mayores, que son su referencia en el colegio.

Siempre que existe la ocasión, se intenta que los alumnos colaboren entre sí para reforzar su aprendizaje, ya que es una manera natural de desarrollo para el ser humano, aprender de sus iguales.

A continuación, N., profesora de educación infantil y coordinadora de necesidades especiales, relata un ejemplo concreto de una actividad en la que tiene lugar esta estrategia:

*“Ajustamos la metodología de la enseñanza a través de la indagación para la iniciación a la lectoescritura en nuestros alumnos de infantil. Cada uno de ellos trabaja en un nivel diferente, de acuerdo con su nivel de maduración y sus propias características personales, con el objetivo común de ir adquiriendo poco a poco más confianza con la lectura. Proponemos un solo libro para todos, para contar con la misma referencia; por ejemplo: *Lunch for Greedy Cat*. Es uno de los libros que me gusta utilizar porque los niños se identifican fácilmente con la historia, lo encuentran gracioso.*

*Primero, todos los niños han llevado una copia a casa y teóricamente lo han hojeado al menos. Me resulta muy útil también contar con los comentarios de los padres que incluyen en el Reading record de cada niño (un cuaderno en el que se anota qué libro ha leído, la fecha, los comentarios del profesor y los comentarios de los padres).*

*Después, en la clase trabajamos una unidad de indagación sobre las mascotas y su cuidado, los niños han compartido sus experiencias personales con sus mascotas y han expresado sus ideas al respecto.*

*También han leído el libro en clase con su Senior Buddy Reading, que les lee el libro en voz alta y les ayuda a reconocer las palabras.*

*Por último, hacemos una lectura todos juntos en clase del libro, lo comentamos, les hago preguntas, nos preguntamos por los antecedentes de los personajes, posibles finales alternativos, etc.*

*Anoto mis impresiones sobre la evolución de la capacidad lectora de mis alumnos tras cada sesión, y especialmente incluyo la información referente a las observaciones que hago sobre aquellos estudiantes que están aún en vías de obtener el estándar que consideramos normal para el nivel de la clase. También ajusto el nivel de lectura de cada uno de los niños, dado que, en esta etapa, evolucionan muy rápidamente. En este aspecto, además colaboro con el resto de los profesores del ciclo, porque actúo como coordinadora de necesidades especiales, por lo que otros profesores me informan de los casos análogos que tienen de alumnos que no están*

*cumpliendo de momento con las expectativas de lectoescritura para su nivel educativo.”*

- **Aprovechar las fortalezas de los profesores**

Ya se ha mencionado anteriormente que el colegio es muy consciente del activo intangible que representa su claustro de profesores, tanto en términos de su experiencia internacional como de su bagaje profesional. Esto es algo que potencia de una forma inteligente aprovechando sus fortalezas individuales (elemento clave 15) y observando aquellos ámbitos en los que destacan por encima de los demás.

Tanto en la educación infantil como en el Programa de la Escuela Primaria, se promueve el hecho de que los profesores representen un modelo de actuación y comportamiento para los alumnos. En el Programa de los Años Intermedios y en el Programa Diploma, las fortalezas individuales de los profesores los hacen especiales y destacados como profesores extraordinarios por encima de la media. Por ejemplo, el centro cuenta con profesores que han vivido momentos históricos en primera persona, o con antecedentes familiares que les aportan historias que no dudan en compartir con sus alumnos. Otros han obtenido su conocimiento en recónditas partes del mundo, y todo ello convierte a los profesores del colegio en docentes excepcionales que el centro se esfuerza por cuidar y retener.

La directora C. lo explica así:

*“Nos gusta utilizar un gran número de recursos para la enseñanza, no sólo aquellos que nos proporciona la propia comunidad IB, que son muy ricos y numerosos, sino también aquellos que obtenemos de la comunidad local, y los propios recursos que nos aportan nuestros profesores. Tenemos muy claro que nuestros profesores, además de excelentes personas y profesionales, constituyen el mejor activo intangible del que dispone el colegio, y como tales, nos gusta que se sientan como parte imprescindible de la cultura que crean entre todos. Si este centro es lo que es tras sus 30 años de historia es gracias, principalmente, a la aportación de un buen grupo de profesionales que traen con ellos sus inquietudes, aficiones, experiencia vital y amplio conocimiento desde todos los rincones del planeta, y están encantados de poderlo compartir no solo con nuestros alumnos, sino también con el resto del claustro, que se enriquece muchísimo de las aportaciones de sus compañeros. Sin ese grupo de profesionales que tienen un gusto por la internacionalidad, que verdaderamente viven su vocación y la complementan con su amplia experiencia en distintas escuelas y sistemas educativos del planeta, sin duda, nuestro colegio no sería el mismo. Cada año tenemos que*

*decir adiós a unos cuantos profesionales para quienes concluye una etapa e inician otra en otra parte del mundo, ya sea por cuestiones familiares, profesionales o por la ilusión de iniciar un nuevo proyecto, la misma que, en su momento, les trajo hasta nosotros. No obstante, sabemos que no es un adiós, sino tan sólo un hasta luego, ya que todos esos profesionales ya forman parte de nuestra gran familia para siempre, y nos sentimos agradecidos profundamente por haber cruzado nuestros caminos con ellos y haber aprendido tanto.”*

- **Potenciar la competencia global a través de los servicios complementarios**

El colegio, siendo un centro grande y con recursos suficientes, cuenta con servicios innovadores y renovados (elemento clave 18), que se ofrecen de forma adicional a los estudiantes y que tratan de enriquecer la experiencia de aprendizaje de los alumnos, también desde una perspectiva del desarrollo de la competencia global.

Uno de esos servicios es el del asesoramiento universitario a los alumnos de los Grados 11 y 12, quienes están a punto de concluir su etapa en el colegio para incorporarse a la universidad. El equipo de orientación del centro no sólo les ofrece consejo en cuanto a las opciones que tienen a su alcance, sino que también les presta ayuda

con el proceso de solicitud de admisión en la universidad elegida. Los alumnos cuentan con numerosos eventos, tanto dentro como fuera del colegio, en los que tienen la oportunidad de conocer una información fidedigna y de primera mano por parte de representantes destacados de distintos sectores profesionales, además de un manual universitario y los enlaces a numerosas instituciones universitarias en todo el mundo. El objetivo es proporcionar al alumno toda la información disponible para que pueda tomar una decisión meditada de la que va a ser el principal responsable y con la que se pueda sentir satisfecho.

Otro de los servicios destacados es el Pastoral, que a pesar de su nombre no tiene una orientación religiosa, sino que se concentra en la definición de un código de conducta que refuerza el comportamiento positivo de los estudiantes. En el centro no sólo se presta atención al rendimiento académico, sino que el bienestar social y emocional de los estudiantes juega un papel igualmente destacado, y es uno de los principales motivos por los que las familias eligen el colegio. El Servicio Pastoral vela por que las relaciones en el centro estén siempre basadas en el respeto y en la convivencia armónica entre los distintos miembros de la comunidad, cualquiera que sea su proveniencia. También se encarga de potenciar en los alumnos el desarrollo de habilidades afectivas tales como la perseverancia, la autorregulación y la resiliencia para un desarrollo integral y equilibrado de la personalidad de los estudiantes.

Otro servicio adicional que presta el centro es el de apoyo al aprendizaje para alumnos cuyo ritmo requiere de un soporte adicional para llegar a los estándares requeridos en cada uno de los niveles del plan de estudios. En este ámbito, la colaboración entre los profesores, las familias y los expertos externos que prestan su apoyo en el centro es un elemento fundamental para el éxito de estos alumnos. Brindan soporte tanto a los estudiantes formalmente diagnosticados con alguna dificultad de aprendizaje como a aquellos cuyo maestro considera que necesita ayuda para tratar de reducir la brecha que pueda existir con los estándares esperados para su nivel académico.

Por último, el colegio también ofrece del servicio de *catering* y cafetería dentro de sus instalaciones a través de un proveedor externo. Recientemente, se cambió el socio a través de un comité compuesto por estudiantes de todos los programas educativos, miembros del personal del colegio, tanto docentes como administrativos, y padres. El comité fue el encargado de seleccionar entre todas las candidatas dos empresas finalistas que cumplieran con los requisitos de, por un lado, resultar atractivo para los gustos de las distintas comunidades dentro del colegio, así como ofrecer una selección saludable de productos orgánicos de proximidad por un precio razonable. Entre esas dos finalistas, la dirección eligió al proveedor con el que el colegio está trabajando actualmente, aún en una fase de ajuste. Uno de los aspectos más destacables de su propuesta es el de evitar por todos los medios el

malgasto de comida, algo demasiado frecuente en los comedores escolares.

Según la directora del centro:

*“A mí me parece que un momento en el que reconocemos nuestras diferencias culturales es a la hora de comer. La comida y la gastronomía de un país es uno de los signos distintivos más reconocibles y característicos, y es el resultado de una tradición. Cada uno de nosotros estamos acostumbrados a las comidas que se cocinan en nuestras familias, en nuestros países de origen, y hay grandes diferencias entre ellos. Para nosotros, contar con un proveedor de servicios de catering que tenga esto en cuenta y que confeccione un menú que pueda gustar a más de 1500 estudiantes y 200 profesores, me parece un gran reto, y que además resulte equilibrado, saludable y respetuoso con el medio ambiente.”*

- **La visión del control de la calidad en los entornos VICA**

A principios de la década de los 2000, como muchos colegios en aquel momento, el equipo directivo contrató una consultora educativa que se encargó de llevar a cabo una exhaustiva auditoria de calidad, analizando procesos, resultados e índices de satisfacción. El resultado

de este gran trabajo fue un manual de buenas prácticas y un gran número de procedimientos estandarizados que durante años han cumplido un papel imprescindible en la gestión del centro como estándares para el control de la calidad. Estos documentos supusieron las bases para la búsqueda de la excelencia, para la toma de decisiones, para buscar el mejor interés para los alumnos, y para el equipo directivo se asegurara de que no todo estaba en manos de lo que el docente supiese hacer en su aula, en función de su talento. En aquel momento, seguir correctamente los procesos era una garantía de que el resultado siempre sería el mismo, correcto y excelente.

Sin embargo, la visión actual del centro sobre el control de la calidad (elemento clave 20) es muy distinta y se aleja de todos los esquemas tradicionales habituales. Resulta una expresión de la concepción que tiene el equipo directivo sobre el contexto VICA (volátil, incierto, cambiante y ambiguo) en el que vive el colegio. Todos aquellos procesos que en su momento aportaban la seguridad de que, si eran seguidos correctamente, siempre se llegaría al mismo resultado, correcto y excelente dejan de ser tan fiables.

No obstante, hace aproximadamente diez años, el equipo directivo empezó a ser consciente de que, en el nuevo paradigma, la obsesión por seguir unos procedimientos de calidad, descritos de forma estática, suponía un grave riesgo de perder adaptabilidad y de poder dar una

respuesta ágil a los desafíos a los que el colegio se va enfrentando. Un ejemplo de ello es el golpe que ha supuesto la pandemia por COVID-19 y la forma en la que esta ha obligado a adaptar en tiempo récord las dinámicas diarias del colegio a las necesidades y a las regulaciones sanitarias que venían impuestas por parte de las autoridades. No era posible acudir a un manual que dijera qué hacer y por supuesto tampoco era posible buscar la seguridad que puede aportar un procedimiento ya conocido. En un entorno de extrema volatilidad, las soluciones que funcionaron en ocasiones anteriores muy probablemente ya no serán válidas porque el escenario es otro muy distinto.

Por este motivo, el colegio se dio cuenta de que intentar seguir en exceso los protocolos de excelencia, a cuyo diseño tanto tiempo y esfuerzo se había dedicado, en realidad restaban capacidad de reacción a los nuevos imprevistos, que en el entorno VICA suponen la nueva normalidad.

En palabras de la directora, C:

*“Ello no quiere decir que ya no nos preocupe la calidad y que no dediquemos gran cantidad de recursos a controlarla, teniendo consultores externos y obteniendo informes de retroalimentación. Pero a mí no me parece que esos indicadores sean los únicos que deban regir las decisiones en*

*nuestro centro, porque ello nos impediría tomar determinadas decisiones, a menudo arriesgadas o innovadoras, porque seguramente no encajarían en la concepción estanca del control de la calidad tradicional. El control de la calidad no es un concepto obsoleto, pero su visión debe evolucionar de ser algo meramente estático a algo adaptativo. Por eso en un momento dado tuvimos que elegir entre ser una organización orientada al control o ser una organización orientada al aprendizaje, y no tenemos más remedio que ser esta última.”*

Vivir en la sociedad del conocimiento implica que siempre hay nuevo conocimiento que se necesita aprender, y las organizaciones también deben aprender y adaptar sus formas de trabajo a las nuevas realidades. Los cambios ya no tienen lugar de año en año, sino que muchas veces suceden en minutos, y exige que los miembros del liderazgo de una organización deban estar también en un aprendizaje continuo. Ya no es posible asumir que la calidad o la excelencia es un objetivo que se pueda alcanzar y dar por conseguido. Por ese motivo, el centro se somete anualmente a la auditoría del organismo de calidad educativa de la región a la que pertenece, obteniendo posteriormente un informe de sugerencias de mejora.

- **Trabajo con redes sociales**

Actualmente, las redes sociales son una parte ineludible de la realidad de los alumnos, que está plenamente presente en casi todos los aspectos de la interacción social: en el debate político, en la información, en las relaciones personales, etc. Hoy en día es casi imposible no incluir la realidad de las redes sociales en la educación, porque están plenamente presentes en todos los aspectos de la vida y la educación no puede ser una excepción en todo esto.

En el colegio son conscientes de su potencialidad positiva, así como de la negativa, y se intenta potenciar los beneficios que pueden aportar en su sentido pedagógico.

Se utilizan las redes sociales para que los alumnos puedan estar en contacto estrecho con su comunidad, tanto con sus compañeros como con sus profesores. Esta dimensión ha resultado especialmente importante en un contexto en el que la única interacción social posible procedía de este medio. Además, en una escuela en la que cada año muchos compañeros y docentes se marchan a otros destinos internacionales, las redes sociales suponen la oportunidad para seguir en contacto. Esto es algo muy positivo y fomenta que los alumnos sigan recibiendo influencias muy valiosas de personas de distintas partes del mundo.

Otra aplicación que se ha hecho de las redes sociales ha sido para propiciar el contacto de los alumnos con estudiantes de otros centros educativos con los que se ha establecido una colaboración, bien en proyectos educativos o en iniciativas de cooperación solidaria.

Siempre que se emplean las redes sociales como recurso pedagógico en el aula, su uso está supervisado por un profesor, porque son conscientes de que pueden resultar una herramienta muy útil pero que también puede entrañar peligros y ser utilizada con fines fraudulentos o delictivos, tal como señala Redecker (2017), y la protección de los alumnos es el objetivo principal. No obstante, como es evidente que los alumnos tienen acceso a las redes sociales sin estar siempre supervisados, en todas las ocasiones en las que se trabaja con ellas, los docentes aprovechan para hacer reforzar el mensaje de la importancia de hacer un uso responsable y seguro de esta herramienta y alertando a los alumnos sobre los posibles riesgos que pueden entrañar.

## 5.4.2. Subdimensión 2: Sopesar opciones y planes de acción basados en la evidencia y en su potencial para el impacto

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

4. Actividades significativas.

## 17. Pensamiento interdisciplinar.

- **El programa CAS como aprendizaje-servicio**

El programa CAS (Creatividad, Acción, Servicio) es una parte muy destacada en la organización IB y en concreto del Programa Diploma (PD) que se desarrolla en los dos últimos años en el colegio, antes de acceder a la universidad. Se trata de que los estudiantes se comprometan con una serie de experiencias de aprendizaje experiencial que no estén directamente relacionadas con sus estudios académicos, pero que les aporten muchos otros aprendizajes desde el punto de vista humano y cívico a través del desarrollo de actividades significativas (elemento clave 4).

El CAS tiene una duración total de 18 meses, que equivale a los dos cursos académicos del PD. Es una continuidad de la experiencia que los alumnos inician en el Programa de los Años Intermedios (PAI), entre los grados 6 y 10, en la que ya tienen su primer contacto con el *Service as Action*.

El perfil del alumno IB hace un gran hincapié en la necesidad de que los alumnos sean íntegros, reflexivos y solidarios, entre muchos otros atributos, y una forma inmejorable de conseguirlo es propiciar su contacto directo y personal con situaciones reales que suceden en el mundo que les rodea, que no están controladas por el entorno

académico y de las que se derivan consecuencias también reales. El CAS es una evolución del *Service as Action*, produciéndose una diversificación en tres áreas distintas: Creatividad (que se incorpora al concepto), Servicio y Actividad.

El estudiante debe planificar, diseñar y poner en marcha su propio proyecto individual. La Creatividad implica que el alumno está adquiriendo un nuevo conocimiento. La Actividad implica que se está realizando un esfuerzo físico y el Servicio implica que se aporta un impacto positivo hacia su entorno, ya sean los destinatarios personas, animales o el entorno en sí.

El enfoque del centro es el de contribuir al desarrollo integral de sus alumnos, prestando atención no sólo al currículo y a las cuestiones académicas, sino preocupándose por la formación del carácter y la personalidad de los estudiantes. Tal como señala E., coordinadora del programa CAS:

*“Queremos que de nuestras aulas salgan personas maravillosas, sensibles, comprometidas, a quienes no les resulte ajeno el malestar de los demás. La mejor manera de trabajar esto con los alumnos es a través del programa Service as Action, que luego en el Programa Diploma se convierte en el CAS, y que es cierto que crea en nuestros alumnos no pocos quebraderos de cabeza... pero que al final representa la mejor*

*oportunidad de aprender de verdad cosas de las que no están en los libros. Y pensar que nosotros estamos aquí para ayudar a que eso suceda... pues creo que somos unos auténticos privilegiados.*

La coordinadora CAS continúa:

*“Digo que les suponen quebraderos de cabeza (...) porque en nuestro mundo acomodado, parece mentira, pero los alumnos van locos buscando oportunidades para desarrollar su CAS. ¡Como si faltaran las ocasiones...! Pero es cierto que estos niños son privilegiados, han vivido siempre rodeados de comodidades. Quizá es una verdad un tanto incómoda, pero son élites de la sociedad que pueden permitirse una educación como ésta... que es de muy buena calidad, pero tiene un precio desorbitado. Y claro, para ellos, su mundo aún es reducido, quizá ni siquiera han tenido ocasión para enfrentarse a los grandes dramas del mundo. Están empezando a hacerlo ahora, y también nuestra misión es graduar ese acercamiento para que no les suponga un shock. Primero, porque muchos de ellos se hundirían y probablemente les costaría mucho asumirlo, y segundo, porque puede ocasionar un sentimiento de frustración, saber que existe tanta miseria, tanta desigualdad, tanta desolación*

*en el mundo, y que, a la vez, sus profesores les estamos diciendo que ser una persona cívicamente comprometida implica tomar acción para tratar de cambiar todo eso... entiendo que, con 12 años, a veces asumir todo eso puede ser demasiado."*

Las actividades del programa CAS representan una gran oportunidad de aprendizaje vivencial para los alumnos, a la vez que crean un impacto positivo en la comunidad más cercana. Ellos deben planificar y desarrollar sus propios proyectos, y realizar una propuesta que tiene que aprobar la coordinadora CAS.

Algunos ejemplos son el cuidado de los hijos pequeños de los profesores que se tienen que quedar en el colegio después de las clases, ya sea para asistir a reuniones o atender alguna actividad extraescolar; la colaboración con el banco de alimentos local; la distribución de un *kit* básico de ayuda entre personas sin hogar; la creación de un club de lectura; el desarrollo de talleres STEAM enfocados a los estudiantes más jóvenes; apoyo en comedores sociales; enseñanza de inglés en escuelas locales; actividades para discapacitados, por nombrar algunos de ellos.

Esta gran variedad de proyectos distintos demuestra no sólo el poder creativo de los alumnos, sino también que tienen desarrollado un pensamiento interdisciplinar (elemento clave 17) que les ayuda a diseñar acciones que realmente tienen un impacto y que demuestran

el compromiso que tienen para cambiar las condiciones de su entorno más cercano.

Además, al final del periodo, muchas de las iniciativas se han transformado en proyectos reales que han contribuido de una forma inequívoca a mejorar la calidad de su entorno, generando en los estudiantes un sentimiento de gran orgullo, a la vez que un desarrollo personal que ni siquiera ellos podían imaginar en un primer momento. Las aportaciones de los proyectos CAS para los propios alumnos exceden muy ampliamente el impacto positivo que crean en sus comunidades, que ya de por sí son muy destacadas.

Es muy patente el impacto que tiene este programa en los alumnos que lo están realizando y que sigue presente en los ya graduados. Según el testimonio de A. E., exalumna del colegio:

*“Yo en CAS (...) vi que era una oportunidad de unir esas horas [de CAS] con un proyecto de emprendimiento, que a mí me gusta y lo disfruto mucho. Así que para mí no fue un problema, al contrario, me pareció una ocasión para la creatividad y para conectar con la idea de que tenemos que hacer una aportación a la sociedad en la que vivimos, más allá de pagar impuestos, hay que implicarse de una forma más personal para hacer que las cosas funcionen.”*

C.G, alumna de grado 12, destaca:

*“Yo sí conozco la metodología de aprendizaje-servicio y el CAS tiene que ver con eso. Por un lado, hay una serie de cosas que tienes que aprender, y lo haces a través de un proyecto en el que hay que trabajar muy intensamente. Te diría que lo hay que aprender no es teoría, sino más bien valores, o entender una forma de ver el mundo. Si lo vives en primera persona, lo entiendes rápidamente. Nosotros trabajamos en el banco de alimentos de nuestra ciudad y la verdad es que vemos cosas tremendas, muy tristes. Gente que lo ha perdido todo, muchos por el tema de la bebida, y que ni siquiera tienen a sus familias, porque también se han cansado de que les mintieran, les robaran, etc. Es muy duro ver gente que tenía una vida completamente normal, como tú y como yo, y que ahora tienen que ir a un comedor social porque si no se morirían de hambre. Nosotros en mi grupo somos tres y vamos dos veces por semana a ordenar y clasificar las donaciones que llegan. En Navidad llegaron muchas más, pero hay semanas que no llega ninguna donación, así que nos ponemos a ayudar en otras cosas como servir la comida o a repartir sábanas a los que se quedan a dormir en el albergue. Y ya te digo que es muy duro, ves cosas que te impactan, que te dan ganas de llorar y de no volver más.”*

- Los ODS como elemento central del *Global Awareness Programme*.

El centro viene trabajando desde hace varios cursos en el desarrollo de la competencia global en los alumnos a través de la investigación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en clase, en un proyecto curricular de pensamiento transversal (elemento clave 17) denominado *Global Awareness Programme*. De forma generalizada a todos los programas, se incluyen dentro de los contenidos curriculares de las diferentes unidades de indagación, por supuesto, adaptando el nivel de profundización y de análisis a la edad de los alumnos. Si bien el colegio no utiliza el término “competencia global”, la esencia conceptual es la misma, e igualmente se pueden identificar en él las cuatro dimensiones de la competencia global que definen Boix Mansilla y Jackson (2011).

En cuanto a la primera dimensión de la competencia global (investigar el mundo más allá de su entorno cercano), los ODS están concebidos para todo el planeta y son inherentemente globales por su propia naturaleza. Introducir estos objetivos e iniciativas a los alumnos es una forma óptima de presentarles estos asuntos de impacto global y que puedan desarrollar una visión sobre los mismos. Se trata de que analicen los temas que se planteen, que exploren sus causas y formulen preguntas relevantes al respecto. Son asuntos que trascienden la

realidad de su ámbito cercano y les plantea un desafío cognitivo para llegar a obtener un entendimiento completo de esos fenómenos.

En cuanto a la segunda dimensión de la competencia global (los alumnos reconocen su propia perspectiva y la de los demás), aprenden a desarrollar su empatía y compasión, contemplando las circunstancias de otras personas, siendo conscientes de las enormes desigualdades que se dan en el mundo. Aprenden sobre situaciones tales como la pobreza y el hambre, situaciones con las que es muy posible que hasta el momento no se hubieran encontrado de forma personal. Les enseña a ser sensibles a los problemas y las circunstancias de los demás. La pregunta fundamental en esta dimensión es “¿por qué este problema debería importarme, si no me afecta personalmente?”. Los ODS representan una ocasión de hacer reflexionar a los alumnos sobre las perspectivas de los demás y compararla con la suya propia.

En cuanto a la tercera dimensión de la competencia global (los alumnos comunican eficazmente sus ideas a distintos públicos), trabajando con los ODS aplican sus habilidades de comunicación para convertirse en agentes del cambio. Los ODS fomentan la concienciación sobre determinados temas sensibles en la sociedad, y requieren trabajar en la colaboración y el entendimiento entre las personas para conseguirlo. Las desigualdades que se viven en el mundo crean realidades tan opuestas entre las regiones desarrolladas y las que

están en vías de desarrollo que, con frecuencia, la población de una no es realmente consciente de los problemas que otros viven a diario. Los alumnos globalmente competentes deben comprometerse con la tarea de dar voz a quienes no la tienen y concienciar de la obligación moral de trabajar por el bienestar común, convirtiéndose en los agentes que lideren los cambios necesarios.

Por último, en cuanto a la cuarta dimensión de la competencia global (los alumnos traducen sus ideas en las acciones necesarias para mejorar las condiciones), los estudiantes tienen el compromiso de ser participantes activos del mundo en el que viven y contribuir a alcanzar los ODS, dentro de su ámbito de actuación y en la medida de sus posibilidades. Deben sentirse comprometidos con cuidar de otros y del entorno. El estudio de los ODS les ayuda a participar en objetivos concretos y en proponer alternativas para la resolución de los problemas, trabajando en el ámbito local para lograr un impacto en lo global.

El alumno globalmente competente se caracteriza por estar dispuesto a tomar acción para lograr siempre una mejora continua. Es consciente de que actuando en el ámbito local puede lograr un impacto en lo global ('think global, act local'). Evalúa las distintas alternativas de actuación y pone en marcha las más adecuadas, ya sea de forma individual o en colaboración con otros.

- **Proyecto para el desarrollo de las competencias emprendedoras**

La dirección del centro está muy interesada en prestar atención al desarrollo de las competencias emprendedoras desde un enfoque real. Las competencias emprendedoras son necesarias en el día a día de la vida y no están limitadas a aquellos alumnos que se plantean convertirse en empresarios o acometer un proyecto de emprendimiento.

Por ejemplo, la capacidad de iniciativa, la habilidad de comunicación eficaz, la disposición a la toma de decisiones, la optimización de recursos, etc. forman parte de esas competencias emprendedoras que no están limitadas al ámbito empresarial y que el colegio quiere introducir también en edades tempranas. No en vano, según la Recomendación del Consejo Europeo de 2018, la competencia emprendedora está incluida dentro de las competencias clave para el aprendizaje permanente.

En este sentido, la estrategia que el centro adoptó fue a través del liderazgo distribuido, encomendando el desarrollo de este programa específico a un profesor que cuenta con experiencia en el mundo empresarial.

El objetivo es que los estudiantes, antes de graduarse, hayan trabajado en el desarrollo de una serie de competencias emprendedoras a través

de actividades significativas (elemento clave 4) que la dirección considera esenciales para poder realizar una contribución positiva en el mundo que se van a encontrar en el siglo XXI.

En los dos primeros años de esta experiencia, se ha implementado como un programa piloto, tan sólo en un número limitado de clases para poder evaluar el impacto y los resultados obtenidos. Por este motivo, un aspecto fundamental de esta iniciativa es la evaluación constante, de manera que se pueda comprobar que estas habilidades verdaderamente se están desarrollando de acuerdo con los objetivos establecidos. La retroalimentación obtenida permite al líder del proyecto redefinir el proceso e ir mejorándolo, asegurando además que todos los profesores están involucrándose.

Al ser los resultados preliminares muy positivos, la dirección ha decidido extenderlo al resto del centro en una ampliación progresiva.

El profesor F. lo explica así:

*“Se trata de convertir el colegio en una escuela empresarial en la que impere un enfoque emprendedor para propiciar oportunidades en las que los estudiantes puedan desarrollar capacidades tales como la asunción de riesgos, la resiliencia, la creatividad, la resolución de problemas, tener sentido de la iniciativa, trabajar en equipo de una forma óptima, desarrollar*

*sus propias pasiones, tener confianza en uno mismo, desarrollar flexibilidad, capacidad de reflexión y ser capaz de comunicarse de una forma eficaz.*

*Todas estas cuestiones que asociamos al ámbito empresarial en realidad pueden ser útiles para muchísimos contextos diferentes que no necesariamente tienen que ser el empresarial. Tal como ha sido concebido, hemos tenido reuniones de coordinación para que los tutores desarrollen las unidades de trabajo reforzando estas cualidades en lugar de tan solo desarrollar el contenido. También intentamos alinear las actividades co-curriculares y extracurriculares, de manera que también integren estos atributos del emprendimiento. Queremos que el enfoque sea sistémico, y que tanto los estudiantes como los profesores tengan siempre presente cuáles son esas habilidades.”*

Dado el enfoque transversal que tiene el proyecto, y la decisión de liderazgo que se ha adoptado, poniendo al frente de este a un docente sin autoridad formal, el centro es consciente del desafío que supone lograr que los demás profesores modifiquen el enfoque a través del cual han venido enseñando hasta este momento, y que hagan hincapié en todas esas habilidades, además del contenido curricular. Además, otro de los obstáculos observados fue la reticencia inicial que mostraban

algunos tutores a la idea de tener un enfoque mercantilista de la enseñanza, y eran reacios a la idea de que los estudiantes se propusieran trabajar en un proyecto de puesta en marcha de un modelo de negocio con el objetivo último de obtener ganancias. Consideraban que los estudiantes no debían tener un ánimo de lucro en ningún momento, ni siquiera, aunque fuese con fines didácticos, por lo que se propuso la alternativa de que los alumnos pudieran optar por prestar un servicio desinteresado en lugar de participar en la simulación de un negocio lucrativo.

Por ejemplo, uno de los proyectos que se llevó a cabo en Grado 9 fue poner en marcha un plan de negocio de forma detallada para la elaboración de *snacks* y su posterior venta entre sus compañeros del resto del colegio, los cuales distribuyeron a la hora del almuerzo. Todo el dinero recaudado decidieron destinarlo a una asociación local sin ánimo de lucro que trabaja en favor de las personas sin hogar.

Otro de los proyectos que se pusieron en marcha fue llevado a cabo por parte de un grupo de alumnas de Grado 11, que diseñaron y cosieron ellas mismas un vestido de gala para la fiesta de fin de curso que se celebra anualmente, que por motivo del COVID-19 no pudo tener lugar, pero sí pudo ser exhibido en una exposición local.

Los alumnos también han valorado muy positivamente esta iniciativa a través de encuestas de opinión y destacan lo mucho que les ha

aportado la experiencia, en términos de desarrollo de iniciativa, de espíritu emprendedor y de trabajar de forma conjunta para la consecución de un objetivo común.

### 5.4.3. Subdimensión 3: Actuar, tanto personal como colaborativamente, de forma ética y creativa para contribuir a la mejora, sopesando el impacto de las acciones que se llevan a cabo

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

5. Formatos creativos de evaluación.

19. Horarios innovadores.

21. Inclusión social e igualdad.

22. Emprendimiento social.

27. Reorganización del espacio.

- **Reuniones a tres bandas**

Para que los alumnos puedan participar en el proceso de sopesar el impacto de las acciones que ellos mismos llevan a cabo, es recomendable que estén habituados a formar parte del proceso de evaluación. Para ello, es imprescindible contar con formatos creativos de evaluación (elemento clave 5) que realmente respondan a los patrones que sigue el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las investigaciones en neurociencia sobre la metacognición muestran que los alumnos aprenden de una forma mucho más efectiva cuando

entienden qué tienen que aprender y por qué es importante para ellos, y cómo lo van a poder emplear en el futuro. Es la llamada evaluación formadora, con un componente mucho más relevante de la autorregulación del alumno que en la evaluación formativa, en la que el líder es el profesor. Es por este motivo por el que el centro aplica una política de involucrar a los alumnos en su propia evaluación, principalmente a través de las *three-way conferences* (reuniones a tres bandas) en las que el estudiante es el protagonista.

Las reuniones a tres bandas tienen lugar una vez hacia el final de cada trimestre, y en ella se reúnen el estudiante, sus padres y su profesor. Se suele tener una reunión con el tutor (*room teacher*) y los profesores especialistas de las distintas asignaturas.

Los estudiantes deben explicar a sus padres sus principales logros y su proceso de aprendizaje, apoyándose en su trabajo en clase, sus pruebas de evaluación y muchas otras evidencias recogidas en sus diarios de aprendizaje. Él es quien decide en qué cuestiones va a incidir, dónde va a aportar mayor nivel de detalle, etc. Cuenta con el apoyo de su profesor, quien le va ayudando a hilar su discurso y provoca con sus preguntas que el alumno profundice en sus reflexiones. Este formato de evaluación pretende testar si el alumno es capaz de entender y explicar sus aprendizajes, identificar los desafíos a los que se ha

enfrentado, reconocer sus principales logros, así como las áreas donde cree que debe seguir trabajando.

El alumno es el que conduce el proceso en todo momento y para ser capaz de acometerlo, tiene que aprender a autoevaluar tanto su trabajo como sus progresos. Para eso tiene que reflexionar sobre lo que ha hecho y cómo lo ha hecho.

Por otro lado, el hecho de tener que relatar cómo ha sido su proceso de aprendizaje redunda en su capacidad de expresión y también en su autoconfianza. Está hablando delante de sus padres y de su profesor y tiene que acomodar su registro a esa situación en concreto.

El alumno toma consciencia de que es él el principal responsable de lo que consigue, de lo que aprende y de su esfuerzo. Esta es una idea en la que se trabaja de forma progresiva a lo largo de los años que los alumnos pasan en el colegio.

Otra ventaja de este formato de evaluación es que implica una participación activa de los padres. Las reacciones de estos son muy variadas, especialmente en el Programa de la Escuela Primaria, donde este formato de evaluación tiene mucho más peso al no tener los alumnos aún exámenes escritos tradicionales. Esto es algo también inherente al hecho de que se trata de un colegio internacional y se da la confluencia de distintas perspectivas culturales y expectativas con

respecto al proceso de evaluación. Algunos de ellos, escépticos ante formatos de evaluación distintos a la calificación numérica tradicional, dicen preferir un sistema que les dé una idea más “objetiva” de la evolución de su hijo en el colegio.

P., profesor de Grado 7, relata lo que sucede en el Programa de los Años Intermedios (PAI):

*“Especialmente en PAI, a menudo los padres se sorprenden en las reuniones a tres bandas de lo que sus hijos han sido capaces de conseguir, lo cual es curioso tratándose de su propio hijo. Sabemos que los adolescentes tienen una gran capacidad de involucrarse con pasión en las cosas que les importan, todas las grandes revoluciones de la historia las han empezado los jóvenes. Se trata de tenerles en cuenta en su propia educación, cómo no vamos a hacerlo, si a su edad es una de las cuestiones más importantes a las que tienen que hacer frente.”*

No obstante, la mayoría de los padres respalda este formato de evaluación porque considera que da una visión amplia del progreso de un alumno, apoyándose en la observación experta de las evidencias y proporcionando un *feedback* mucho más rico que sólo una calificación numérica. Además, en muchos casos las resistencias iniciales dan paso a un sentimiento de satisfacción, ya que las familias pueden comprobar

cómo su hijo es capaz de desarrollar nuevas competencias, y prefieren esta información en primera persona en lugar de un informe escolar o una nota numérica, porque pueden comprobarlo por ellos mismos. A la larga, gracias a las conferencias a tres bandas los padres consiguen tener un conocimiento mucho más profundo de los progresos que está haciendo su hijo y se quedan mucho más satisfechos con el proceso de la evaluación en sí.

Las reuniones a tres bandas guardan muchas similitudes con los procesos de evaluación del desempeño que tienen lugar en las empresas, donde los empleados hacen un trabajo de autoevaluación crítica sobre su propio rendimiento.

Las reuniones a tres bandas refuerzan el perfil del estudiante IB, ya que hacen hincapié en su autonomía, en su capacidad de reflexión sobre su propio progreso y en su habilidad comunicativa.

Este formato de evaluación se introduce desde la educación infantil, aunque a los alumnos por su edad aún les resulta difícil ser conscientes de su propio progreso, pero sí sienten el orgullo de la consecución de los objetivos marcados. El papel del profesor tiene que ser más activo de lo que es en los siguientes programas, porque el alumno necesita mucho más apoyo.

- **Horarios innovadores**

Durante la educación infantil y el Programa de la Escuela Primaria (PEP), los alumnos tienen un maestro principal de referencia que imparte las principales materias del currículo siempre en relación con las unidades de indagación. Adicionalmente, ya tienen profesores especialistas en las asignaturas de Música, Teatro, Lengua Extranjera y Educación Física.

La llegada a Grado 6 supone una ruptura con esa forma de organización del horario escolar, ya que los alumnos siguen teniendo un tutor, pero tienen profesores especialistas en cada una de las materias curriculares.

Hace tres años, los profesores de Ciencias y Matemáticas de Grado 7 decidieron acometer un proyecto conjunto, uniendo sus clases con un enfoque común. Contaron con el equipo directivo para obtener la autorización y su apoyo en la realización.

Siguiendo el enfoque del PEP, se propusieron aunar los contenidos de una forma interdisciplinar y abordarlos conjuntamente, dadas las interconexiones entre ambas asignaturas, permitiendo además un enfoque más globalizado y evitando esa compartimentación extrema del conocimiento que a menudo representa la programación por asignaturas.

El proyecto planteó un desafío de aprendizaje basado en proyectos, y se terminaron sumando a la iniciativa otros profesores ayudantes, ya que, al juntarse los alumnos de las dos clases, era necesaria ayuda adicional para manejar la situación en cuanto al apoyo que demandan los alumnos.

Además, puesto que el tiempo lo permitía decidieron salir al exterior e impartir la clase en el jardín del colegio, planteando el aprendizaje con una conexión real con la naturaleza. Este tipo de iniciativas fomentan el pensamiento interdisciplinar por parte de los alumnos y favorece que entiendan los conceptos de una manera mucho más globalizada y natural. No necesitan hacer una elaboración tan abstracta de lo que supone el cálculo o el álgebra, por ejemplo, porque pueden ver, percibir y comprobar con sus propios ojos cómo sucede en la naturaleza.

Los horarios y la organización del tiempo escolar deben estar al servicio del aprendizaje, principalmente, y si una alteración en los horarios habituales resulta en un beneficio evidente para el aprendizaje interdisciplinar y debe ser acometida. Además, esta experiencia sirvió para hacer pruebas similares en otros niveles educativos y con otras asignaturas afines entre sí, con resultados igualmente positivos al darse unas sinergias entre los contenidos y logrando los alumnos una comprensión más profunda y significativa.

En palabras del coordinador del Programa de los Años Intermedios:

*“Cuando nos propusieron la idea de combinar las dos asignaturas y rehacer los horarios, debo decir que no me resultó sorprendente porque hacía meses que veníamos hablando sobre la posibilidad de hacer cambios organizativos que pudieran tener un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los niños. Este profesor [el principal promotor de la idea] está muy enfocado en replantearse absolutamente todo lo que damos por sentado, cree en el poder de cuestionarse incluso las bases más estables porque la posibilidad de innovar puede estar en cualquier parte, incluso sin que en un principio resulte obvia, ni siquiera para el propio profesor. Con lo cual ya sabía de sus intenciones, de alterar horarios e incluso espacios para que ello se convirtiese en un instrumento al servicio del aprendizaje de los alumnos. Lo cierto es que es admirable la dedicación de este docente y su incansable lucha por encontrar una nueva perspectiva desde la que conseguir un aprendizaje más intuitivo y sencillo.”*

Adicionalmente a las medidas para intentar fomentar un aprendizaje interdisciplinar, a la hora de organizar los horarios, el colegio tiene muy en cuenta la necesidad de los profesores de colaborar entre sí, por lo que se hace de tal manera que los huecos de asignaturas con profesor

adicional (tales como educación física, música, arte, teatro...) coincidan para las dos clases de un mismo nivel. En esos momentos, los tutores de ambas clases puedan reunirse para la coordinación horizontal.

Estos huecos se destinan también para las sesiones de comunicación con las familias, sesiones de formación, desarrollo profesional, etc. Esta medida se implementa de forma vertical para que al menos coincidan los tutores de los cursos con mayor interacción entre sí, no supone un coste adicional y permite reordenar el tiempo que los profesores están en el centro para poder obtener el máximo rendimiento de este.

Estas medidas de organización de horarios se empezaron a implementar en 2019, y recientemente se envió una encuesta a todos los profesores que estaban afectados por la medida, para conocer su opinión y si consideraban que habían incrementado su productividad al poder organizar su tiempo de colaboración, y los resultados fueron mejores incluso de lo que el equipo directivo esperaba.

- *Diversity Seeds*

La diversidad puede parecer algo evidente en una escuela internacional en la que conviven diariamente más de 61 nacionalidades, pero realmente es algo que forma parte de la identidad de este colegio en concreto. La diversidad es celebrada y definida como estandarte de la comunidad educativa extendida (incluyendo la pasada, la presente y la futura), que los alumnos llevan con ellos a sus vidas más allá del periodo que pasan en el centro.

*Diversity Seeds* es el lema con el que el colegio quiere identificarse en esta etapa, y emerge de las respuestas de los miembros de esa comunidad extendida sobre cuáles son las palabras que definen al colegio, y donde el término “diversidad” aparece por encima de cualquier otro. *Diversity Seeds* pretende ser una declaración de principios del centro tras más de 30 años de historia, y un compromiso con la inclusión social y la igualdad (elemento clave 21).

La diversidad, la inclusión y la igualdad de género son conceptos que están cada día más presentes en la vida diaria. Cada vez más empresas están creando departamentos especiales, poniendo en marcha proyectos y haciendo un esfuerzo real por integrar esa idea en su cultura corporativa.

Con el objetivo de que cuestiones tales como el origen, el género, la identidad cultural, la edad o la discapacidad no signifiquen nada a la hora de valorar la participación de las personas, el colegio quiere transitar hacia un escenario en el que la cultura sea abierta, inclusiva y que aprecie la diferencia, que fomente la reflexión, la creatividad, la discusión de ideas y la consideración de nuevas perspectivas.

La diversidad y la inclusión son motores de la innovación, especialmente en un contexto de globalización en el que cobra valor la capacidad de crear, de encontrar soluciones diferentes. La diferencia inspira la diferencia.

- **Eco-School**

En el ámbito del emprendimiento social (elemento clave 22,) el colegio está llevando a cabo un proyecto de sostenibilidad medioambiental que le ha llevado a merecer dos estrellas del premio europeo Eco-School durante el curso 2020-2021. Este proyecto implica no sólo la implementación de una serie de iniciativas relacionadas con la sostenibilidad medioambiental, sino producir una sensibilización de toda la comunidad educativa de manera que la sostenibilidad esté íntimamente enraizada en los principios y valores del colegio.

El proyecto se basa en la existencia de un “Equipo verde” formado por unos 50 estudiantes, procedentes de ambos campus y de los tres

programas educativos. Estos estudiantes quieren reafirmar su compromiso con el medio ambiente, más allá de la mera concienciación para dar un paso adelante y mejorar la sostenibilidad de su entorno. El ámbito de actuación de este “Equipo verde” está formado por numerosas iniciativas en las que los alumnos se involucran de una forma consciente, principalmente a favor de la vida saludable, la biodiversidad, la gestión de residuos y la movilidad sostenible.

El “Equipo Verde” está coordinado por dos estudiantes de Grado 11 y Grado 12, respectivamente, quienes se encargan de la comunicación de las acciones a través de su propia web y de las redes sociales. Han desarrollado su propio logotipo y se encargan de formar a los miembros que tomarán el relevo del proyecto una vez que ellos se hayan graduado y abandonen el colegio para ir a la universidad.

Estas acciones están enmarcadas dentro del esquema de la organización IB, relacionadas con el programa CAS y las actividades extraescolares. Impacta directamente en el perfil del estudiante IB e incide en la idea de que es preciso tomar acción para mejorar las condiciones del entorno, sin delegar la responsabilidad en otros.

Una de las cuestiones en las que se está trabajando es en tratar de erradicar por completo los plásticos de un solo uso en el colegio. En julio de 2019 se publicó la Directiva de la UE para eliminar los artículos de plástico de un solo uso, y el centro ya la está poniendo en práctica en el

servicio de cafetería. Igualmente, se está intentando reducir el uso de botellas de plástico, y se anima a todos los estudiantes a traer su propia botella reutilizable. El curso pasado un fabricante de botellas de plástico reutilizable realizó una donación de botellas para todos los alumnos.

Asimismo, también existe un compromiso con la reducción del uso de papel, y ya se han puesto en marcha cambios sustanciales en cuanto a las políticas de envío de documentación a las familias, tales como el Pack de Bienvenida (un dossier que contiene información relevante para las familias a principio de curso, que cada año se enviaba por correo postal de forma impresa) y que, por segundo año, ya ha sido enviado de forma telemática, eliminando miles de copias innecesarias. Lo mismo sucede con los informes de evaluación de final de curso, que ya no se imprimen y se envían por correo electrónico a las familias.

Otro de los aspectos en los que trabaja el “Equipo Verde” es en el mantenimiento de los jardines de ambos campus, preservando la biodiversidad natural presente en ellos. En este mantenimiento se incluye el huerto escolar del que se utilizan algunas verduras y hortalizas que se emplean en la confección del menú diario.

En esta línea, la alianza con el proveedor de alimentos va más allá de la mera prestación del servicio de *catering* y cafetería, y se convierte en un socio en este proyecto, ya que se comparte una visión. El colegio trabaja en el desarrollo de una conciencia ecológica en los alumnos, y el socio

proveedor de alimentos ayuda a reforzar la preocupación por una nutrición responsable y saludable. Periódicamente se organizan campañas a favor del consumo de productos de proximidad, destacando la importancia que tiene para la sostenibilidad el tener en cuenta la temporada de los cultivos, así como intentar reducir el uso de combustibles fósiles y sustituirlo por el desplazamiento en bicicleta, patinete o caminando. El colegio también anima a los alumnos sobre la importancia de ahorrar recursos naturales escasos, como el agua, en su día a día. Todas estas cuestiones tienen un impacto en la conciencia medioambiental de los alumnos, porque crecen sabiendo que uno de los mayores desafíos que tenemos como planeta es la preservación del medio ambiente, y que su contribución a esta tarea es realmente crucial.

- **Nuevos espacios de aprendizaje**

La futura construcción del Centro de Creatividad e Innovación, que actualmente es el proyecto estrella del colegio, nace de la importancia que el centro concede al entorno de aprendizaje a la hora de inspirar a los alumnos y animarlos a ser innovadores. Tendrá una extensión total de 8.300 metros cuadrados repartidos en tres plantas, de los que 3.200 estarán destinados a espacio para aulas. Pero lo más importante es la distribución que está proyectada para este espacio, en el que

predominarán los espacios flexibles de aprendizaje, combinando laboratorios, espacio para el diseño y el arte, propiciando el flujo de la creatividad y eliminando cualquier obstáculo para la creación. El Centro de Creatividad e Innovación cumplirá con los requerimientos de la organización IB y favorecerá el aprendizaje interdisciplinar, la colaboración y el trabajo basado en la tecnología y el diseño.

Los espacios *maker* tendrán una presencia muy destacada en estas nuevas instalaciones, como elemento importante de la educación del siglo XXI y de los que ya dispone el colegio. Los espacios *maker* son aquellos que propician que los estudiantes piensen, hagan, aprendan y creen. Les permiten concentrarse en una idea y trabajar en ella, o tratar de encontrar la solución a un problema. Fomentan la colaboración, la discusión de opciones y la obtención de *feedback*. Los espacios *maker* están equipados con herramientas que permiten desarrollar el proceso de creación, tales como impresoras 3D, robots, microprocesadores, máquinas de coser, etc. así como materiales como cartón, papel, madera, etc.

## 5.4.4. Subdimensión 4: Reflexionar sobre la capacidad de promover y contribuir a la mejora

Elementos clave del modelo CCR con la que está conectada:

- 5. Formatos creativos de evaluación.
- 6. Evaluación formativa.
- 7. Coexistencia del aprendizaje formal y no formal.
- 8. Aprendizaje mediante la exploración.
- 10. Aprendizaje a través del juego.
- 23. Liderazgo innovador.

- **Uso de diarios de aprendizaje**

Los momentos de evaluación son variados y tienen lugar en múltiples situaciones distintas, la mayoría de ellas cotidiana, e incluso sin que el alumno tenga consciencia de que está siendo evaluado, con todo lo que ello implica. Todos los formatos de evaluación que se llevan a cabo en el centro se basan en la evaluación formativa (elemento clave 6), es decir, están plenamente integrados dentro del proceso de aprendizaje y suponen una oportunidad para que el alumno pueda reflexionar sobre su propio progreso a partir de la retroalimentación que recibe por parte del profesor.

Tal como destaca P., director del Programa de los Años Intermedios (PAI):

*“Lo más importante no es el formato que tenga la evaluación en sí, sino realmente cómo podemos asegurarnos de que la información que hemos obtenido se pueda utilizar de una manera positiva para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.”*

También es interesante el testimonio de C., profesor de Grado 4:

*“Yo siempre utilizo la metáfora de Clarke [experto en evaluación]: una analogía con un jardín cuando hablo con los profesores. La evaluación formativa será el equivalente a alimentar y regar las plantas según las necesidades de cada especie, porque de ello va a depender que crezcan adecuadamente. Por el contrario, la evaluación sumativa sería medir el crecimiento de las plantas, lo que no deja de ser interesante para comparar las plantas entre ellas, ya sea dentro de mi propio jardín, o para compararlas con las plantas de mi vecina, pero con esa medición no estoy favoreciendo en ninguna forma su crecimiento.”*

La concepción de la evaluación también está afectada por cuestiones culturales. Mientras que la cultura anglosajona suele aceptar mejor la

evaluación, quizá por su vertiente clasificatoria y las implicaciones competitivas, las culturas latinas suelen tener un rechazo hacia ella porque la asocian con una especie de fiscalización que lleva al castigo de una forma casi inequívoca. El colegio trata de luchar contra estos estereotipos y mantener un enfoque lo más racional posible. A través de la evaluación formativa, los alumnos obtienen información objetiva y orientación acerca del avance de su aprendizaje, y pueden planificar los siguientes pasos que deben dar. También pueden tener una visión más clara de lo que ya saben y lo que aún les queda por reforzar o aprender.

Por otra parte, la evaluación formativa necesita de la recolección de evidencias, ya que, a pesar de la experiencia y la profesionalidad de los docentes, es muy frecuente establecer lazos afectivos con los alumnos que puedan llegar a afectar la objetividad a la hora de realizar la evaluación. Por este motivo, el colegio mantiene una política estricta en cuanto a la evaluación porque sólo a través de la colección de evidencias es posible disponer de elementos objetivos para ayudar mejor a los estudiantes.

Como formato creativo de evaluación (elemento clave 5), que además permite realizar una buena recolección de evidencias de aprendizaje, destaca el uso que hace el centro de los diarios de aprendizaje. Los alumnos registran en distintos soportes, cuadernos, carpetas sus

trabajos y creaciones, y también se ayudan de la aplicación *Seesaw*, dentro de cuyas funcionalidades está la creación de *e-portfolios* en los que tanto las familias como los profesores pueden realizar comentarios de retroalimentación. Los diarios de aprendizaje están siempre presentes, en cualquiera de sus formatos, y los alumnos los van alimentando con sus reflexiones y su trabajo, de manera que se va componiendo un dossier en el que resulta muy fácil apreciar la evolución y los progresos del alumno.

- **Visitas significativas**

En determinadas ocasiones, es posible acompañar el estudio de una unidad de indagación con algunas experiencias o actividades especialmente significativas que permiten reforzar el aprendizaje vivencial por parte de los alumnos de aquellos conceptos o ideas que han explorado en clase. Se intenta que al menos una vez al semestre, los alumnos tengan la oportunidad de tener una experiencia en primera persona incluso fuera del entorno del colegio, potenciando la coexistencia del aprendizaje formal y no formal (elemento clave 7). Las salidas son recibidas con agrado por parte del estudiantado porque supone una interrupción de la rutina habitual. A modo de ejemplo, en el primer trimestre, los alumnos de Grado 4 visitan un parque de atracciones que está a una hora aproximadamente del colegio. En palabras de una de las profesoras de Grado 4:

*“A pesar de que pueda parecer una visita lúdica, en realidad teníamos una serie de objetivos de aprendizaje muy concretos, ya que queríamos que los alumnos experimentaran en primera persona las fuerzas de las que habíamos estado hablando en nuestra unidad de indagación: fuerza gravitatoria, fuerza centrífuga, fuerza centrípeta, etc. Obviamente, les produce una gran excitación visitar un parque de atracciones con sus compañeros en un día de colegio, pero van acompañados de sus iPads para poder grabar sus reflexiones en sus diarios de aprendizaje. No sólo se montan en una montaña rusa por la propia diversión que conlleva, sino que de esa manera experimentan todas las fuerzas en su propio cuerpo y establecen las conexiones con lo que vimos juntos en clase. Por eso es una actividad verdaderamente significativa, que han vivido en primera persona y que va a generar en ellos un aprendizaje realmente duradero y lleno de sentido que conecta lo teórico con lo real.”*

De forma análoga, los alumnos de Grado 3 realizan una visita a la torre de comunicaciones de la ciudad. Dada su gran altura, tiene un mirador en su punto más alto y desde allí, los alumnos pueden observar que la cartografía que estudian en la unidad de indagación correspondiente a las ciudades se basa en una perspectiva real, aunque sólo sea apreciable a vista de pájaro. De esta manera pueden comprender que

los mapas son representaciones de esa realidad. La profesora de Grado 3, L., refuerza la idea del andamiaje en la construcción del conocimiento:

*“Yo, como profesora, les intento ayudar a que esquematicen el nuevo conocimiento adquirido y puedan verlo de una sola vez, de manera que su cerebro pueda sintetizar mejor las ideas principales. Limitamos el nuevo contenido que debe aprenderse para que se pueda ir asimilando poco a poco.”*

- **Aprendizaje basado en proyectos cooperativos**

Diversas pedagogías centradas en los estudiantes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico con respecto a los problemas globales, la comunicación respetuosa, las habilidades de gestión de conflictos, la toma de perspectiva y la adaptabilidad.

El aprendizaje mediante la exploración (elemento clave 9) contempla diversas pedagogías centradas en los estudiantes que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico con respecto a los problemas globales, la comunicación efectiva, la valoración de perspectivas y la toma de acción. En especial, el trabajo basado en proyectos cooperativos, que los alumnos tienen que llevar a cabo en grupos, implica poner en práctica el razonamiento y las habilidades de colaboración.

El trabajo basado en proyectos cooperativos es una práctica docente habitual en el centro, y también en la filosofía IB. Tanto las tareas como los temas de interés se deciden de forma consensuada entre los alumnos y el profesor, y se determinan los objetivos que se quieren conseguir con el trabajo cooperativo.

Los alumnos enseguida se dan cuenta de que una cooperación efectiva requiere que se comuniquen de forma correcta y que presten atención a las aportaciones que realizan sus compañeros, para ver de qué manera se pueden poner en relación con las suyas propias. Se da un desarrollo competencial inherente a la propia dinámica de trabajo que se establece.

- **Breakout Edu**

El aprendizaje basado en el juego (elemento clave 10) está presente en todos los programas educativos, aunque en el que resulta más evidente es en educación infantil, quizá porque en ese tramo de edad aún está aceptado que los alumnos tengan el juego como parte de su tiempo escolar. En este caso, no solamente es aprendizaje basado en el juego, sino que está incluido el juego en sí.

Tanto en el Programa de los Años Intermedios (PAI) como en el Programa Diploma (PD), se sigue contando con la gamificación con fines pedagógicos, es decir, incorporar elementos del juego en

contextos no lúdicos, como es el educativo. Además, se emplea el aprendizaje basado en el juego, siendo la vertiente deportiva la más presente, a través del equipo corporativo de hockey hierba y los demás deportes que se practican en el centro.

La gamificación en PAI y PD se desarrolla sobre todo a través de la puesta en práctica de *Escape Rooms* educativos o *Breakout Edu*. Se trata de una metodología didáctica innovadora que combina elementos de juego, aprendizaje basado en retos y mecánicas que incluyen una narrativa inmersiva, que actúa como hilo conductor de la historia, así como recompensas que los alumnos obtienen por sus logros.

Este tipo de actividades consiguen involucrar activamente a los alumnos, ya que les supone una gran motivación e incentivo. Se trata de contextos en los que se sienten muy cómodos y sienten el deseo de participar. En la mayoría de ellos, participan en equipo, siguiendo unas reglas establecidas para todos los jugadores en las que hay que trabajar para conseguir un objetivo común.

Como ejemplo, se puede destacar el *Breakout Edu* que se propuso a los alumnos de Grado 5 en el que tenían que completar unas pruebas ambientadas en un supuesto viaje en el tiempo a través de la historia. También el que se planteó a los alumnos de Grado 10 en el que debían convertirse en científicos que tenían que hacer frente a una pandemia

mundial. A través de los *Breakout Edu* se logra una experiencia educativa caracterizada por el disfrute y la emoción.

- **Liderazgo para la competencia global**

Para fomentar el desarrollo de la competencia global en los alumnos, es imprescindible un liderazgo innovador (elemento clave 23) así como adaptativo, ya que representa un desafío para el que no hay establecidas soluciones ya conocidas, y en el que hay que probar con soluciones experimentales.

El centro apuesta por una estructura de liderazgo distribuido, contando con directores de programa y equipos de trabajo con profesores que los lideran y comparten la responsabilidad de la toma de decisiones. Además, también delega responsabilidad en líderes informales, que, si bien no tienen un puesto de responsabilidad formal dentro del organigrama, se les nombra como personas de referencia en un determinado proyecto que se acomete en el colegio. Esto supone una oportunidad de desarrollo para los profesores, que pueden convertirse en líderes de un equipo o de una iniciativa innovadora en el centro.

El equipo de liderazgo del centro está formado por personas con distintos enfoques pero que comparten una visión común de la educación, de manera que no se corra el riesgo de que las decisiones se tomen teniendo en cuenta una única perspectiva. Este equipo

analiza de forma continua las prácticas adecuadas que ya se están poniendo en marcha en la escuela, de manera que se puedan escalar y generalizar, profundizando en ellas y apoyándolas.

En este trabajo, el equipo de liderazgo destaca como fundamental la colaboración que establecen con los equipos de otras escuelas, con los que intercambian experiencias y buenas prácticas sin que se interpongan las cuestiones mercantiles de competencia entre instituciones. Se trata de una puesta en común a nivel de conocimiento en la gestión y en la búsqueda de apoyo de los iguales.

Tal como señala Reimers (2009), a menudo, en las prácticas innovadoras, suele haber primeros pioneros que las impulsan dentro de las organizaciones, incluso, a veces, antes que la propia dirección del centro. La dirección es consciente de esto y procura realizar una escucha activa de las opiniones y propuestas de los profesores, conscientes de su talento y gran experiencia. Periódicamente, en los claustros se da protagonismo a las iniciativas de los profesores que tengan potencialidad para ser generalizadas al resto de la escuela. Los profesores innovadores son los que mayor motivación y capacidad tienen para liderar la puesta en marcha de nuevas rutinas de trabajo y la dirección propicia los espacios para que así sea.

Intentando ir un paso más allá en la flexibilización de la estructura organizativa del colegio, el equipo directivo pretende evolucionar

paulatinamente hacia un liderazgo en formato de redarquía, por contraposición al de la tradicional jerarquía. Ello supone profundizar en la horizontalidad de la estructura del centro a medida que la cultura organizativa lo vaya permitiendo y generando un entorno de equilibrio en el que el control no sea necesario porque todos los miembros de la organización comparten la misma corresponsabilidad. Son conscientes de que esta concepción puede ser algo utópica, pero no por ello se establece como un objetivo para intentar alcanzar en el medio-largo plazo.

# CAPÍTULO 6.

## Discusión de los resultados

## 6.1. Primera dimensión de la competencia global

Tal como define la OCDE (2020) en su informe de resultados de PISA 2018 sobre competencia global, es necesario combinar el conocimiento sobre el mundo y el razonamiento crítico para poder analizar las cuestiones globales y formar una opinión propia al respecto de ellas. Las personas que son capaces de hacer esto cuentan con las habilidades y actitudes necesarias que demanda el mundo interconectado hoy en día.

Para ello es necesario emplear habilidades de pensamiento de orden superior, tales como buscar y filtrar información, seleccionar y sopesar las evidencias adecuadas y poder así generar argumentos. Se requiere asimismo conocimiento de distintas disciplinas, así como rutinas de pensamiento para formular preguntas, analizar datos, explicar fenómenos y poder adoptar una postura acerca de un tema, ya sea local, global o cultural.

También es imprescindible contar con una alfabetización mediática, que Vuorikari, Kluzer y Punie (2022) definen en el DigComp 2.2. como “las habilidades, el conocimiento y la comprensión que permiten a los

ciudadanos utilizar los medios de manera eficaz y segura”. El concepto no debe limitarse a la habilidad de usar las herramientas tecnológicas, sino que va más allá, y aspira a dotar a los ciudadanos del pensamiento crítico necesario para el análisis de temas complejos, así como ser capaces de distinguir entre hechos y opiniones. La alfabetización mediática se incluyó en la definición de competencia digital en el 2018.

Las buenas prácticas que se han identificado en la investigación para esta primera dimensión de la competencia global tienen que ver, por tanto, con acciones que desarrolla el colegio tanto en su enfoque metodológico como en su estrategia. Otras buenas prácticas identificadas provienen directamente de los principios pedagógicos del IB, como puede ser la enseñanza basada en la indagación o el aprendizaje basado en problemas. Asimismo, también se recogen otros aspectos en los que el colegio pone un énfasis especial de manera que se complementen los esfuerzos que se hacen desde la didáctica como, por ejemplo, la construcción del Centro de Creatividad e Innovación.

### 6.1.1. Buenas prácticas relacionadas con los enfoques metodológicos

En lo que se refiere a los enfoques metodológicos, es evidente que en esta primera dimensión de la competencia global hay un gran margen

de actuación, ya que este aspecto plantea la necesidad de que los alumnos investiguen el mundo trascendiendo su entorno más próximo, y esta es una habilidad que se puede enseñar, por ejemplo, a través del uso de rutinas de pensamiento en clase. Para lograr este objetivo, el centro pone en marcha distintas estrategias que generen en los estudiantes esta cultura de la investigación y, eventualmente, les equiepe para ser capaces de hacerlo de forma autónoma incluso fuera del contexto escolar.

La enseñanza por indagación es uno de los pilares pedagógicos de la organización IB (Teba-Fernández y El Shennawy, 2021) puesto que pretende dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para que ellos sean capaces de llevar a cabo una investigación de forma autónoma. Especialmente en un contexto post-escolar, cuando los individuos se enfrenten a nuevos desafíos o necesiten aprender nuevos conocimientos y desarrollar nuevas competencias para su desempeño profesional, necesitarán haber practicado su capacidad de “aprender a aprender”.

Aunque aquí se aborda el concepto de la enseñanza por indagación sin contextualizarlo en ninguna disciplina en concreto, la tradición sitúa esta metodología ligada íntimamente al aprendizaje de las ciencias. Según Baur y Emden (202), si bien la mayoría de los educadores en ciencias están de acuerdo en que es deseable alentar que los

estudiantes indaguen por sí mismos sobre cuestiones científicas, no hay consenso en la literatura en cuanto a la medida en la que este objetivo se alcanza.

Desde el punto de vista de los estudiantes, la indagación es una forma de resolución de problemas, en la que necesitan ser iniciados (Baur y Emden, 2021). Idealmente, el profesor introduce a los alumnos en este proceso de indagación, de una forma guiada o semiestructurada, permitiéndole niveles de autonomía crecientes hasta que ellos solos adquieren un grado suficiente para poder autodirigirse (Bell, Smetana y Binns, 2005). Bruner acuñó el término *scaffolding* (andamiaje) en 1960, y desde entonces es un concepto muy popular en la perspectiva constructivista del aprendizaje.

No obstante, otros autores critican que se guíe a los alumnos en la enseñanza por indagación. Nicol (2021) pone el acento en la necesaria capacitación de los docentes en el proceso de indagación como requisito imprescindible en la implementación de este enfoque pedagógico.

De forma complementaria a la enseñanza basada en la indagación, aparece la estrategia del empleo del método de casos. Esta estrategia docente, si bien es muy frecuente en educación superior y especialmente en las escuelas de negocios desde que lo popularizara la Universidad de Harvard (Grant, 1997; Eckhaus, 2018), no es algo tan

común en la etapa escolar. Tal como apunta Grant (1997), el método del caso es un enfoque de aprendizaje que promueve la discusión entre los estudiantes y que sitúa el foco directamente sobre ellos y su proceso de análisis y de búsqueda de respuestas. Es una manera de plantear una conexión entre la investigación y la docencia, y resulta de gran utilidad para materias tales como la geografía, la historia o la enseñanza de lenguas extranjeras. A través de la puesta en práctica del método del caso, se ejercitan habilidades de pensamiento de orden superior tales como las que se señalaban anteriormente como requisitos para lograr la competencia global: identificar información relevante, analizar, evaluar y proponer soluciones (Eckhaus, 2018).

En última instancia, tanto la enseñanza por indagación como el uso del método de casos en las estrategias docentes permiten a los alumnos conocer y familiarizarse con el mundo que les rodea y con los problemas globales a los que debe enfrentarse la humanidad.

Tal como establece la OCDE (2020) a través del informe de resultados de PISA 2018, los problemas globales son aquellos que afectan a todos los individuos, independientemente de su nación o grupo social. Incluyen asuntos como el comercio mundial, la pobreza, los derechos humanos, la geopolítica y el medio ambiente. Los problemas globales ponen de manifiesto el grado en el que las regiones del mundo están interconectadas. La capacidad de prosperar en un mundo

interconectado requiere de los alumnos su compromiso con temas controvertidos, y en esta tarea, las escuelas deben proporcionar un espacio en el que los estudiantes puedan explorar temas globales o interculturales complejos.

La pedagogía basada en la indagación tiene como fin último desarrollar en los estudiantes la agencia. Se trata de un término adoptado del inglés “agency” y que implica un sentido de la responsabilidad y la iniciativa para participar en el mundo, siempre con el objetivo de la mejora de las condiciones y en esa tarea, crear una influencia positiva en las personas y las circunstancias (OCDE, 2018b). Los estudiantes que están habituados a ejercer su agencia lo hacen tanto en su educación como en el resto de los aspectos de su vida, fijando sus metas principales y encaminando sus acciones para lograrlas. Esto repercute en una mejor percepción de sí mismos al ver el impacto positivo que ejercen sobre su entorno.

Otra de las buenas prácticas observadas es que el colegio trata de mantener en todo momento a los alumnos en contacto con la actualidad y familiarizados con el manejo de distintas fuentes de información, desafiando sus ideas previas y animándolos a que tengan que reflexionar a partir de nuevos datos que encuentran en distintas fuentes. En este sentido es importante destacar la importancia del concepto de ciudadanía global digital, que Crockett y Churches (2018)

definen como “la capacidad para participar y contribuir en un entorno híbrido entre lo físico y lo digital, aprovechando las oportunidades que brindan las tecnologías para crecer en la nueva realidad” (p.4).

Crockett y Churches (2018) argumentan que es Internet lo que nos permite convertirnos en verdaderos ciudadanos globales, y que sólo a través de esa dimensión digital es posible la interconexión que experimenta el mundo actualmente. Los medios digitales nos permiten desarrollarnos social y laboralmente, así como comprobar el impacto de nuestras acciones individuales y locales en el contexto global. Sin embargo, junto a todas las ventajas que aporta, también muestra gran número de peligros potenciales en términos de amenazas para la seguridad y la privacidad, por lo que los educadores deben hacer conscientes a los alumnos tanto de los aspectos positivos como de los negativos, y que entiendan la responsabilidad que conlleva.

Vuorikari, Kluzer y Punie (2022), en la actualización del marco europeo de competencias digitales para la ciudadanía (también conocido como DigComp 2.2), establecen que la competencia digital forma parte desde 2006 de las competencias clave para el aprendizaje para toda la vida.

Al hablar de gestión de flujos de información en el ámbito educativo y de las actuaciones que se derivan de la misma, es necesario mencionar a Trujillo Sáez (2011) y su concepto de socialización rica en el aula. Este

autor propone tres flujos de información que se generan en el aula en distintas direcciones:

- El flujo de información que fluye hacia fuera del aula: proponer a los estudiantes llevar a cabo una investigación etnográfica de su entorno sobre cuestiones que puedan ser relevantes. A partir de los datos obtenidos, se pueden diseñar actividades de aprendizaje-servicio, donde la tecnología tiene mucho que aportar.
- El flujo de información que fluye dentro del aula: la dinámica de aprendizaje cooperativo que tanto el docente como los alumnos son capaces de generar para obtener mejores rendimientos en su aprendizaje.
- El flujo de información que fluye hacia dentro del aula: supone abrir las puertas de la escuela para obtener información que puede aportar la comunidad educativa expandida, creando una comunidad de aprendizaje (puede ser también online) en la que el maestro y el libro de texto ya no son la única fuente de información (Trujillo Sáez, 2011).

En esta dimensión también se señala como buena práctica el aprendizaje basado en problemas. Barron et al. (1998) plantean la conveniencia de utilizar el aprendizaje basado en problemas como una suerte de preparación para los alumnos para ser capaces de adquirir las

habilidades de pensamiento necesarias que les permitan enfrentarse a un aprendizaje basado en proyectos, una metodología en la que todas las opciones están mucho más abiertas y se carece del control del planteamiento de un problema en clase. El planteamiento de los proyectos se hace en escenarios del mundo real y el artefacto resultante es algo tangible.

Un desafío basado en un problema puede servir como andamio para posteriores proyectos basados en el mismo tema. A través del aprendizaje basado en problemas, los alumnos se pueden familiarizar con el vocabulario y los conceptos propios del tema, y explorar algunas soluciones que posteriormente les ayuden a construir una solución en un escenario real. Practican habilidades de análisis e interpretación y comienzan a trabajar juntos en la comprensión de las claves del asunto que se les presenta.

Los problemas planteados pueden ser simulados, pero deben resultar auténticos para los alumnos, de manera que puedan abordarlos de una forma colaborativa.

Asimismo, también se identifica como una práctica clave en esta primera dimensión de la competencia global el uso de rutinas de pensamiento. Se trata de herramientas sistemáticas que favorecen el análisis, el pensamiento y la comprensión que los alumnos necesitan desarrollar para esta primera dimensión de la competencia global. Las

rutinas de pensamiento son parte del proyecto *Visible Thinking* que *Project Zero* viene desarrollando desde 2000, con Ron Ritchhart a la cabeza, y también entroncan con el trabajo de John Hattie (2009).

Ritchhart y Church (2020) señalan las dos ideas principales que sustentan su proyecto: la comprensión y el pensamiento, que en última instancia definen el aprendizaje profundo (*deep learning*). La Fundación Hewlett (2013), como una de las principales instituciones trabajando en este campo, aporta una definición de aprendizaje profundo: “la comprensión significativa del contenido académico junto con la capacidad de pensar críticamente y resolver problemas con ese contenido”.

Mehta y Fine (2019) afirman que el aprendizaje profundo se logra con tres elementos: la comprensión del conocimiento, la identidad del estudiante y su relación con lo que está aprendiendo, y la creatividad para producir algo significativo para uno mismo. Estos tres elementos sumados al pensamiento crítico, el desafío de los prejuicios, el cuestionamiento de lo establecido y la curiosidad como motor son los componentes básicos necesarios para lograr este aprendizaje profundo.

Por último, en lo referente a los enfoques metodológicos que alientan los aspectos relacionados con la primera dimensión de la competencia global, se sitúan los proyectos de fin de ciclo del IB.

El IB se caracteriza por incluir un gran proyecto al final de cada uno de los tres programas que integran el IB continuum: el Programa de la Escuela Primaria (PEP), el Programa de los Años Intermedios (PAI) y el Programa Diploma (PD). Representa el desafío de llevar a cabo un trabajo de investigación autónoma en el que los alumnos deben poner en práctica todas las habilidades mencionadas anteriormente para el procesado de información y elaboración de un material propio.

Palmer (2016) se centra en el análisis de la Exhibición del PEP y afirma que se trata de un proyecto interdisciplinar que incide en los 10 atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB: alumnos indagadores, conocedores, pensadores, comunicadores, con principios, de mente abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos. El objetivo de la Exhibición del PEP es que los alumnos se comprometan con los cinco elementos esenciales del PEP (conocimientos, conceptos, habilidades, actitudes y acción) y que ello se materialice en una investigación o en un proyecto orientado a la acción.

Las soluciones que presentan los alumnos de Grado 5 en sus proyectos abogan por la interdependencia de lo personal, lo local y lo global, y conectan los descubrimientos de su investigación con los propios atributos del perfil de la comunidad IB (Palmer, 2016).

Tal como expone Davy (2011; p.9), estos proyectos tienen como objetivo “desarrollar jóvenes que puedan marcar la diferencia”. Palmer (2016)

afirma que la Exhibición supone una oportunidad para poner el acento en problemas globales clave y establecer conexiones con la educación para la ciudadanía global, ya que numerosos aspectos requieren de los alumnos planificación, reflexión y actuación. Dickinson, Perry y Ledger (2018) consideran que la Exhibición del PEP empodera a los alumnos para hacerse responsables de su aprendizaje y los anima a explorar un área de interés, haciéndoles saber que sus opiniones son importantes.

## 6.1.2. Los docentes ante el desafío de enseñar para la competencia global

No se debe olvidar que todas aquellas prácticas escolares que se basan en la metodología docente, como las que se han mencionado hasta el momento (por ejemplo, la enseñanza por indagación o el uso del método del caso) exige de los docentes una formación de calidad, así como una permanente actualización de sus competencias para poder dar respuesta a estos requerimientos por parte de los centros.

El colegio procura poner en valor el papel tan destacado que juega su claustro de profesores y de hecho les considera una red social de conocimiento dentro del propio centro educativo. Tal como señala Carter (2020), para educar alumnos globalmente competentes es imprescindible que los docentes también lo sean, y desarrollen

permanentemente sus habilidades interculturales. Este autor señala la deficiencia en cuanto a esta competencia en muchas escuelas públicas, así como en colegios internacionales y propone que sean los propios docentes los que intenten paliar individualmente sus carencias. El centro objeto del estudio de caso, por el contrario, aborda una estrategia de refuerzo de la competencia global de sus profesores con una combinación entre la formación continua y el fomento del apoyo mutuo que los docentes se prestan en su propia red de conocimiento.

La profesión docente en la actualidad no atraviesa una etapa fácil. Según señala Avsheniuk (2021), con los nuevos hallazgos de la neurociencia cognitiva y la incorporación creciente de las tecnologías en el campo de la educación, los docentes están obligados a permanecer en un proceso de aprendizaje permanente, actualizando sus metodologías docentes y aprendiendo nuevos enfoques para trabajar con los alumnos. Además, la consideración y el prestigio social del que gozaba la profesión en el pasado ha ido deteriorándose hasta que actualmente a menudo los profesores son culpados de las ineficiencias de todo el sistema educativo. La profesión no resulta atractiva para las nuevas generaciones y un gran número de maestros abandonan las aulas tras los primeros años de ejercicio (Ingersoll, Merrill, Stuckey y Collins, 2014).

Tras la irrupción de la pandemia por COVID-19 y el grave impacto que ha tenido en todos los ámbitos de la sociedad, según señala la UNESCO (2020), se observa un cambio de tendencia en la consideración social de muchas profesiones, poniendo de relevancia el trabajo de algunos grupos de profesionales que tradicionalmente no habían tenido el reconocimiento que merecían, entre ellos, los docentes. Al haber tenido que supervisar el aprendizaje de sus hijos en la educación a distancia, los padres han podido apreciar el esfuerzo que realizan los docentes a diario, y especialmente en el contexto tan excepcional que se ha vivido, los profesores han ido más allá del mero cumplimiento de su deber. La adaptabilidad y capacidad de reorganización mostrada por los docentes ha sorprendido por su creatividad y sus recursos para asumir una situación tan urgente y repentina, lo que lleva a la UNESCO (2020) a reflexionar sobre la necesidad de dotarles de mayor autonomía y libertad para ejercer su trabajo. La colaboración surgida espontáneamente entre los maestros, la experimentación y la innovación generada por la propia necesidad son ejemplos de la resiliencia y la capacidad de adaptación de estos profesionales.

A pesar de este apunte, y siguiendo con la línea argumental expuesta anteriormente, la creciente tendencia en el uso de pedagogías centradas en el estudiante exige de los docentes no sólo el dominio de una serie de conocimientos, sino también estar adecuadamente formados en las metodologías docentes que consigan involucrar a los

alumnos teniendo en cuenta sus intereses y sus perfiles de aprendizaje. Tal como pone de manifiesto la UNESCO a través del informe de su Grupo de trabajo Internacional sobre docentes para la educación 2030, los profesores sienten la presión de tener que poner en práctica estas metodologías en aulas demasiado grandes y con horarios excesivamente fragmentados que no favorecen una continuidad en estas interacciones. En esta misma línea, Barrère (2002) indicaba que, en algunas sociedades, las dinámicas escolares dentro de las aulas se han hecho muy difíciles de manejar para los docentes, debido a un creciente nivel de violencia, así como tensiones de origen cultural o racial que genera grupos cada vez más indisciplinados. Esto ocasiona una sensación de lucha diaria para los profesores que a menudo se tienen que enfrentar a ello en soledad, en lugar de ser un problema que se aborde de forma institucional.

### 6.1.3. Un proyecto del colegio para impulsar el pensamiento creativo y la innovación

En cuanto al nuevo Centro de Creatividad e Innovación, el colegio lo ha situado como un proyecto que pretende convertirse en un emblema. Su construcción supone una apuesta decidida en favor de los espacios *maker*, para inspirar y facilitar la creación libre de los estudiantes. Tal

como señalan Doorley y Witthoft (2012) para desarrollar una cultura *maker* es imprescindible dotar a los estudiantes de los espacios necesarios para poder crear, prototipar con todas las herramientas y materiales que puedan necesitar. Los espacios pueden ser o bien instalaciones con los más avanzados equipamientos o tan solo rincones modestos, pero lo relevante es que estén a mano tanto los materiales (papel, madera, cartón, espuma...) como herramientas básicas (grapadora, pistola de silicona, tijeras, *cutters*, sierras, taladros, cinta adhesiva, destornilladores...). También es necesario que haya superficies disponibles sobre las que poder trabajar, así como que los espacios sean accesibles en cualquier momento para favorecer el proceso de innovación y creación.

Kampylis y Berki (2014) señalan la importancia de los espacios en la estimulación del pensamiento creativo. Los espacios de aprendizaje tienen el poder de unir a las personas y fomentar su interacción y colaboración creativa. Las autoras señalan que el diseño del espacio también transmite mensajes no verbales sobre el tipo de actividades que se pueden llevar a cabo en él, por lo que la configuración de las salas, la iluminación, los colores, el mobiliario, la ventilación, etc. juegan un papel fundamental a la hora de conseguir que los alumnos vivan en ellos experiencias de aprendizaje positivas y que redunden en su bienestar.

## 6.2. Segunda dimensión de la competencia global

La segunda dimensión de la competencia global se centra en la capacidad de los estudiantes para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de los demás.

Woodroffe (2020) recuerda que el hecho de que los individuos sean “culturalmente conscientes” es tan sólo uno de los aspectos necesarios, ya que tener conciencia cultural no significa que se conozcan las culturas en profundidad. Hanvey (1982) apunta que, a medida que los alumnos van adquiriendo conocimiento sobre la historia, los valores, las creencias y las costumbres de otras culturas, van desarrollando los medios que les permiten reconocer que sus propias perspectivas y comportamientos están moldeados por multitud de influencias, de las que a menudo no son plenamente conscientes, y que lo mismo les sucede a las personas de otras partes del mundo.

Llegar a conocer y comprender diferentes perspectivas requiere de la adquisición de ciertos conocimientos, así como del desarrollo de habilidades, actitudes y disposiciones, tales como el respeto hacia los demás y el interés por quiénes son, su identidad y su visión del mundo. Los individuos que dominan esta dimensión de la competencia global

expresan su sensibilidad hacia la diversidad cultural y hacia valores que son diferentes a los suyos (Consejo de Europa, 2018b).

### 6.2.1. Aprendizaje basado en proyectos para el reconocimiento de perspectivas

Tal como señala Palmer (2016), el aprendizaje basado en proyectos responde a la metodología de enseñanza basada en la indagación y es un exponente del perfil de la comunidad IB. En lo que se refiere a la segunda dimensión de la competencia global (los alumnos reconocen su propia perspectiva y la de los demás) esta metodología de aprendizaje es especialmente relevante ya que invita a los alumnos a explorar distintos puntos de vista sobre un mismo tema.

Por ejemplo, en el caso concreto de la Exhibición de Grado 5, se trata de una oportunidad para poner de relevancia cuestiones globales clave, así como poner en práctica comportamientos esenciales para el desarrollo de proyectos, especialmente en la reflexión y en la toma de acción. Los alumnos tienen que valorar su perspectiva sobre los problemas mundiales y sopesar los distintos puntos de vista que se pueden tener sobre los mismos aspectos de relevancia global, en función de circunstancias culturales, sociales y geográficas, mediante el pensamiento crítico, las habilidades analíticas y el aprendizaje permanente (Palmer, 2016).

El aprendizaje basado en proyectos está presente en muchos elementos propios de la organización IB, como, por ejemplo, en la Exhibición de Grado 5, en la monografía que tienen que desarrollar los alumnos en el Programa Diploma, el programa CAS (Creatividad, Actividad y Servicio), los proyectos comunitarios o los proyectos personales en el PAI, así como en el proyecto de reflexión del *Career Programme*. En todas estas ocasiones, los alumnos tienen la oportunidad de aplicar de forma autónoma las habilidades de indagación que están desarrollando, tanto de forma individual como en un contexto de trabajo en grupo (International Baccalaureate Organization, 2022). No obstante, November (2012) señala la necesidad de prestar atención a que los alumnos desarrollen una alfabetización mediática adecuada y suficiente como requisito para que puedan poner en marcha sus propias investigaciones en la web, siendo capaces de buscar, filtrar y valorar críticamente la información que encuentran en las diversas fuentes que consultan.

Además, el aprendizaje basado en proyectos también favorece la adquisición de conocimiento integrado. Tal como apunta Reimers (2020), la educación para la ciudadanía global no debe considerarse como un añadido que se suma al currículo para complementarlo, para envolverlo en una pátina de internacionalidad. La educación global puede actuar como una fuerza de integración entre todos los contenidos del programa de estudios, ayudando a establecer un hilo

conductor que integre todas las materias, aportando coherencia y un sentido real para el alumno, que le ayuda a comprender que lo que está aprendiendo verdaderamente va a ser relevante para su futuro.

## 6.2.2. El ambiente intercultural ayuda a examinar perspectivas

Educación en la apreciación de las diferencias, así como en la difusión de los valores de la empatía y la tolerancia, es un requisito indispensable para la convivencia pacífica en sociedades culturalmente diversas. El entendimiento mutuo y la competencia intercultural son más necesarios que nunca para poder abordar problemas serios de convivencia causados por el odio, la discriminación y los discursos extremistas de algunos partidos políticos (Barrett et al., 2014).

Tal como señala Mostafa (2020), muchos sistemas educativos buscan crear una sociedad abierta, diversa y tolerante, ya que la educación puede desempeñar un papel importante en la lucha contra los prejuicios raciales, étnicos y nacionales entre los niños y adolescentes. La educación para vivir en un mundo interconectado y diverso también podría contribuir a formar generaciones de ciudadanos que se preocupen por los problemas globales e interculturales y que estén dispuestos a tomar medidas para el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo.

En su análisis de los datos obtenidos en la evaluación de la competencia global por parte de PISA en 2018, Mostafa (2020) destaca el perfil socioeconómico de los estudiantes como una importante fuente de diferencias en el acceso a las actividades de aprendizaje relacionadas con la competencia global. Los resultados muestran que los estudiantes pertenecientes al cuarto superior del índice PISA de estatus económico, social y cultural tienen acceso a mayor número de oportunidades de aprendizaje que los estudiantes desfavorecidos. Este hallazgo es cierto en 33 de los 65 países y economías participantes (Mostafa, 2020) y coincide con el discurso de Barret et al. (2014) cuando señalan que los problemas de convivencia cívica están relacionados con las desigualdades socioeconómicas y políticas, así como con los desencuentros entre personas de diferentes orígenes culturales.

Gardner (2004) afirma que las personas deben poder trabajar de manera eficaz y civilizada con personas que tienen diferentes conocimientos y que provienen de diferentes entornos culturales, desarrollando inteligencia interpersonal y comprensión multicultural. Gardner apunta que, aunque haya una educación específica en estas cuestiones, es muy importante que los jóvenes cuenten con ejemplos a su alrededor, personalizando en sus padres, maestros y comunidades respectivas.

Una de las principales prioridades de las escuelas en el siglo XXI debe ser educar en la capacidad de pensar y trabajar con otras personas que

proviene de orígenes raciales, lingüísticos, religiosos y culturales muy diferentes. El énfasis en el desarrollo de estas competencias debe ser la piedra angular de los sistemas educativos en las democracias más exitosas de nuestra era (Gardner, 2004).

Eventos educativos tales como la celebración del *International Day* suponen la oportunidad para los alumnos de experimentar estos conceptos a través de una actividad lúdica en la que se celebra un sentimiento de humanidad compartida, solidaridad y respeto por la diversidad, aunque sea desde distintas identidades culturales (UNESCO, 2018). Según señala Trujillo Sáez (2011), contar con expertos y distintas personalidades en el centro, que acuden a compartir sus experiencias y testimonios, permite el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, de manera que los docentes y los libros de texto dejan de ser la única fuente de información, y se permite que la experiencia de aprendizaje se enriquezca incorporando otros agentes formativos.

En esa misma línea de aprovechar la convivencia intercultural que se da en los colegios internacionales para fomentar el reconocimiento de perspectivas, está el Programa *Buddy*. Es una práctica habitualmente empleada en el IB y en otros sistemas educativos anglosajones, donde la psicología positiva y el acompañamiento de los recién llegados, especialmente extranjeros, juega un papel crucial en su acogida e integración (Wellham, 2016; Wiseman et al., 2019).

El colegio hace un especial énfasis en la acogida de los alumnos ya que atiende especialmente los aspectos socioemocionales de toda la comunidad educativa, siguiendo el perfil de la comunidad educativa IB (International Baccalaureate Organization, 2019). A través del Programa *Buddy*, los nuevos alumnos son acogidos por otros compañeros que se van a asegurar de que su adaptación en el colegio sea adecuada y desarrollen un sentimiento de pertenencia.

Seligman (2018) definió el modelo PERMA (las siglas en inglés de emoción positiva, compromiso, relaciones, significativo y realización) como los cinco indicadores que componen el bienestar y que además pueden ser medidos. Khaw y Kern (2014) señalan la importancia del bienestar para el desarrollo humano, estableciendo una clara relación entre el apoyo familiar y de los amigos y el bienestar físico, la salud y el rendimiento académico y profesional.

Esta práctica está relacionada con intentar fomentar la psicología positiva, que Seligman (2007; p.266) define como "el estudio de la emoción positiva, del compromiso y del significado, los tres aspectos que dan sentido a la noción científicamente difícil de manejar de la felicidad".

Esta suerte de *coaching* informal que se establece entre los alumnos veteranos y los recién llegados es una de las vías para poner en práctica esta psicología positiva (Seligman, 2007).

Ya para terminar con este apartado sobre la interculturalidad como medio para el reconocimiento de diversas perspectivas, es relevante mencionar que, en los contextos de la expatriación, las redes sociales son a menudo la vía para poder seguir en contacto con las personas con la que se estableció relación y permitir que siga existiendo un nexo de conexión entre los miembros de la comunidad, presentes y pasados, así como fomentar la discusión sobre temas de actualidad y seguir manteniendo la exposición a distintos puntos de vista en función de diversas perspectivas. Tal y como señalan Vuorikari, Kluzer y Punie (2022), las redes sociales son un buen elemento para comprometerse con el ejercicio de una ciudadanía responsable en una dimensión digital.

Según Reig Hernández (2016), las redes sociales responden a una necesidad intrínsecamente humana de relación, pero también de interacción; de no solo escuchar y absorber contenido, sino de poder reaccionar a él y mostrar la propia opinión al respecto.

El hecho de que se trate de grupos y canales privados, auspiciados por el colegio, incluso aunque pertenezcan a redes sociales comerciales y escapando al control del centro, es posible que contribuya a minimizar ciertos elementos perversos que se asocian a las redes sociales, tales como la sobreexposición, el “postureo” o el FoMo (Fear of Missing Out) por nombrar algunos de los que señala Teba-Fernández (2021). Además, el comportamiento de los jóvenes en las redes sociales indica que estos

tienden a agruparse en núcleos pequeños con aquellas personas con las que comparten más cosas en común (OCDE, 2020; Tewksbury y Riles, 2015; Graf y Aday, 2008).

### 6.2.3. Personalización de la enseñanza como reconocimiento de la diferencia y la individualidad

En primer lugar, es conveniente aclarar el sentido en el que se usa el término “personalización”, que es el que adopta Armstrong (2017): se trata del uso de proyectos y actividades centrados en el estudiante, que son elegidos y dirigidos por este. Una personalización auténtica del aprendizaje tiene siempre en cuenta las preferencias de los alumnos y los anima a enfrentarse a desafíos del mundo real, por lo que es el mejor entrenamiento que pueden recibir (Armstrong, 2017).

Kallick y Zmuda (2017a) describen el aprendizaje personalizado como un continuo dirigido en un extremo por el profesor y en el otro extremo por el alumno. Este proceso está compuesto por varios elementos tales como establecimiento de objetivos, las tareas de generación de ideas y la evaluación, y en función de la situación, se ajustan los aspectos en los que el estudiante toma el timón y en qué medida el profesor asume sus responsabilidades (Kallick y Zmuda, 2017b).

La personalización de la enseñanza se beneficia profundamente de un enfoque basado en la teoría de las inteligencias múltiples. Esta ayuda tanto a los estudiantes como a los profesores a diseñar una experiencia de aprendizaje personalizada teniendo en cuenta las distintas posibilidades que brindan las inteligencias múltiples (Armstrong, 2017).

Siguiendo en la línea de la personalización de la enseñanza y la atención a las diferencias, es pertinente destacar la opinión de Storz y Hoffman (2018) en cuanto a los estudiantes con un rendimiento por debajo de la media. Estos autores señalan que tanto el currículo como el enfoque pedagógico que propone el IB puede ser excesivamente demandante para alumnos de bajo rendimiento, ya que evidencia su falta de base académica. Por el contrario, los alumnos avanzados encuentran mayor motivación a través de un pensamiento y rigor de orden superior. Estas impresiones no son infrecuentes, pero tampoco existe una confirmación inequívoca de que así sea. Por el contrario, sí hay estudios, como el de Burris et al. (2008), llevado a cabo en EE. UU., cuyos hallazgos demuestran que un plan de estudios riguroso y exigente para todos los estudiantes, incluidos los de rendimiento más bajo, resultó en una mejora generalizada del rendimiento académico.

Siguiendo a Dickinson, Perry y Ledger (2020), la organización IB consigue un aprendizaje relevante para el mundo real y prepara a sus estudiantes para ser autónomos en sus indagaciones a través del

desarrollo de algunas habilidades que benefician especialmente a los alumnos con movilidad internacional.

## 6.3. Tercera dimensión de la competencia global

Siguiendo a Chen y Starosta (1996), la capacidad de participar de una comunicación eficaz entre culturas es imprescindible para prosperar en un mundo interconectado. Los estudiantes que dominan esta dimensión de la competencia global son capaces de comprender las normas culturales e interpretar los distintos grados de formalidad en la interacción que se da en el contexto intercultural, adaptando su comportamiento y nivel de comunicación a los requisitos de cada situación (OCDE, 2020).

Según señala Collier (2015), los alumnos que son capaces de comunicarse eficazmente en contextos interculturales, propician el diálogo basado en el respeto y se esfuerzan al máximo por entender a su interlocutor, así como por incluir a todos en el intercambio. La comunicación efectiva requiere de una expresión clara y sosegada, incluso cuando se manifiestan puntos de vista contrarios.

Barrett et al. (2014) señalan que la comunicación respetuosa implica ser capaz de comprender las perspectivas de los interlocutores, y que es necesario que todos los participantes consigan hacerse entender. La comunicación no sólo tiene una dimensión oral, sino que también intervienen factores como el tono de voz y el lenguaje corporal que

deben acompañar al mensaje (OCDE, 2020). Asimismo, Bialystok (2016) apunta la importancia que tiene hablar más de un idioma en el ámbito de la comunicación intercultural.

### 6.3.1. Impacto de la pandemia

El impacto que la pandemia por COVID-19 ha tenido sobre el aprendizaje de los estudiantes del mundo entero ha sido, sobre todo, desigual. El efecto de la pandemia se ha dejado sentir de una forma muy asimétrica dentro y entre países, afectando de una forma mucho más evidente a los estudiantes más vulnerables (Azevedo et al., 2022).

Siguiendo a los mencionados autores, la voluntad de muchos agentes de contribuir a resolver la crisis resultó en un apoyo mutuo y una colaboración que facilitó una respuesta tan inmediata. La propuesta del colegio fue rápida y efectiva, intentando ser lo suficientemente buena con la determinación, además, de que fuera mejorando con el tiempo. Esta estrategia de mejora gradual siguió el método de innovación de "creación rápida de prototipos" y se basó en parte en un seguimiento continuo de la aceptación y eficacia de la solución propuesta (Vincent-Lacrin, Cobo Romaní y Reimers, 2022).

El colegio objeto de estudio tiene el privilegio de encontrarse en una gran capital europea, y contar con unos recursos abundantes. Además,

el equipo de liderazgo del centro supo responder de una forma inmediata cuando se declaró la emergencia mundial por COVID-19. Incluso aunque, tal como apuntan Vincent-Lancrin, Cobo Romaní y Reimers (2022) la educación posiblemente tuvo una merma de calidad y cantidad en comparación con los estándares habituales, la rapidez en la implementación fue uno de los factores que jugaron a favor en los países desarrollados.

Pero la realidad en gran parte del planeta ha sido muy diferente. Según apunta UNESCO (2020), la pandemia por COVID-19 podría echar por tierra el progreso conseguido en las últimas décadas en materia de lucha contra la pobreza e igualdad de género. La pandemia ha puesto de relevancia la interconexión de la humanidad, pero también ha puesto de manifiesto que las distintas realidades sociales y económicas han provocado una gran asimetría en las repercusiones de la pandemia sobre las sociedades. Nuestro momento histórico se caracteriza por una aceleración de la transformación tecnológica de nuestras sociedades, caracterizada por una revolución digital en curso y avances en biotecnologías y neurociencias. Las innovaciones tecnológicas han remodelado las formas en que vivimos y aprendemos y seguramente continuarán haciéndolo.

Según estimaciones del Bando Mundial, el porcentaje de niños que no son capaces de leer ni comprender un texto simple a los 10 años (y que indica una grave carencia en términos de alfabetización) podría pasar

del 53 al 63 % en los países de rentas bajas y medias. Además, existe un importante riesgo de que cerca de 24 millones de niños y jóvenes no se reincorporen a la escuela tras la pandemia (Azevedo et al., 2022).

La pandemia ha supuesto para cualquier persona la necesidad de reordenar la forma en la que vive, trabaja y se relaciona con los demás. En el caso de los docentes, adicionalmente, han tenido que asumir las exigencias del sistema educativo para poder continuar con su labor a distancia sin contar, en la mayoría de los casos con el apoyo ni la preparación suficientes (Reimers, 2021), en una enseñanza remota de emergencia.

Además, se añade que muchos de ellos, aparte de profesores son padres, y han tenido que apoyar la educación telemática de sus propios hijos o atender sus responsabilidades familiares derivadas de la pandemia. Todo ello ha supuesto un desafío que las escuelas en todo el mundo tuvieron que solventar, con éxito desigual. Algunas llegaban más preparadas a esta situación, con sus profesores plenamente formados y con las competencias digitales necesarias para enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Estos dos elementos (una preparación inadecuada y las condiciones precarias para el desarrollo de su trabajo, tanto para ellos como para muchos de sus alumnos) han sido los que mayor estrés han causado en los docentes, tal como señalan Audrain et al. (2021), al igual que

Hamilton y Ercikan (2021). Por el contrario, en aquellos contextos donde los docentes fueron más apoyados por parte de las instituciones en cuando a la pedagogía en el entorno digital, esa transición hacia la enseñanza remota resultó mucho más sencilla (Lavonen y Salmela-Aro, 2021; Tan y Chua, 2021).

UNESCO (2021b) pone de relieve la gran influencia que pueden ejercer el uso de las tecnologías tanto en la tendencia de intensificar la interconexión global o, por el contrario, para aumentar las brechas de desigualdad ya existentes. La reforma de la educación debe realizarse poniendo en el centro el bienestar de las personas y su interacción social saludable. La tecnología debe cumplir el papel de facilitador de esta interacción, así como la comunicación y la colaboración, pero asegurándose de que la transición hacia la educación digital no aumente las desigualdades entre los individuos del planeta (UNESCO, 2020).

La competencia digital y el acceso a la tecnología se ha convertido en un derecho básico en el siglo XXI, en la medida en la que estar fuera del ámbito digital prácticamente equivale a no poder participar cívica y económicamente en la sociedad. Durante los cierres escolares por el confinamiento, aquellos alumnos que disponían tanto de los equipamientos, como de la conectividad y la competencia digital para su manejo, pudieron continuar con su proceso educativo aunque éste se trasladara a otro contexto, mientras que aquellos que carecían de

todo ello han perdido numerosas oportunidades de aprendizaje durante el tiempo en el que las escuelas han permanecido cerradas (UNESCO, 2021), especialmente en muchas regiones de Latinoamérica donde los cierres han sido mucho más prolongados que en Europa.

La pandemia por COVID-19, que ha supuesto una de las crisis más profundas en el pasado reciente, debe al menos servir para identificar las innovaciones educativas que han dado los mejores resultados en los tiempos difíciles. Quizá poder identificar esos impactos positivos ayude a encontrar un sentido a todo el sufrimiento que ha causado.

El centro ha seguido esforzándose en construir una comunidad incluso cuando la interacción social estaba casi por completo suprimida, y también ha seguido apoyando los hábitos de lectura, por ejemplo, a través del proyecto de la biblioteca virtual. Resulta interesante, tal como apunta Reimers (2022b) observar cómo se ha respondido a los desafíos que ha presentado esta crisis, que, en muchas ocasiones, suponen soluciones innovadoras que van más allá de ser una respuesta improvisada al problema que se plantea, sino que sirven para afrontar problemas educativos de mayor trascendencia.

En otra obra, Reimers (2021) señala que las escuelas necesitan autonomía y poder de decisión para implementar las estrategias que se diseñan a nivel macro, para poder adaptarlas a las condiciones particulares de su contexto. Esto es algo que ha quedado de manifiesto

durante la crisis del COVID-19, ya que las escuelas que han podido lidiar con la situación con más éxito son aquellas que dedicaron sus esfuerzos a innovar y rediseñar sus prácticas de gestión y supervisión escolar. Estas buenas prácticas deberían ser estudiadas para poder implementar sistemas organizativos más centrados en la propia escuela y dando el poder a los maestros y los directores para que ayuden a prosperar a sus alumnos (Reimers, 2021).

### 6.3.2. La comunicación efectiva

A menudo el cine representa el futuro dominado por robots humanoides con capacidades que sorprenden y superan las que cualquier persona puede tener. No obstante, sabemos que la realidad es muy distinta, y se avala con datos, por ejemplo, del *World Economic Forum* (2020). Existen una serie de competencias y habilidades netamente humanas (tales como el razonamiento y la toma de decisiones, la comunicación y la interacción social, así como la coordinación y el desarrollo de proyectos) que van a seguir siendo fuertemente demandadas en el mercado de trabajo, donde, al menos de momento, los seres humanos tienen una difícil sustitución por parte de las máquinas.

Entre estas habilidades, se quiere poner de relevancia lo relativo a la capacidad de comunicación efectiva, tanto en el entorno digital como en el interpersonal. El centro pone un gran énfasis en el desarrollo de las habilidades de comunicación, tales como hablar en público frente a diversas audiencias (por ejemplo, mediante las asambleas) así como a través de eventos educativos especiales como el Día de las Entrevistas. Vuorikari, Kluzer, y Punie (2022) señalan la gran importancia que tiene la comunicación, especialmente en su dimensión digital, para establecer relaciones de colaboración fructíferas.

Varios autores señalan la conexión existente entre la competencia comunicativa y la inteligencia emocional (Fall et al., 2013; Petrovici y Dobrescu, 2014). Especialmente, en el ámbito de la comunicación intercultural, Fall et al. (2013) indican que las actitudes positivas hacia personas de distintas culturas contribuyen a mejorar la comunicación con ellas, por un aumento en la motivación. La competencia de comunicación intercultural mejora con la empatía, la motivación, la experiencia personal y el disfrute con ese tipo de situaciones, mientras que el etnocentrismo la dificulta y le resta efectividad.

La inteligencia emocional se centra en las habilidades humanas básicas dentro de nuestro ser, en la capacidad de controlar nuestros sentimientos y el potencial interno para crear una interacción positiva (Fall et al., 2013). La inteligencia emocional conecta la perspectiva personal con la de la interacción social, siendo por tanto el nexo para

lograr una comunicación efectiva y una relación provechosa entre dos o más personas.

## 6.4. Cuarta dimensión de la competencia global

No resulta sorprendente que sea en la cuarta dimensión de la competencia global donde surgen mayor número de ejemplos de buenas prácticas. Supone el momento de la puesta en acción, de dar un paso adelante, y ello se puede alentar a través de múltiples caminos. Pasar a la acción es el objetivo final de las tres dimensiones previas de la competencia final: que los estudiantes sean capaces de examinar problemas locales y globales, que entiendan las perspectivas de los demás y que sean capaces de comunicarse de manera efectiva entre diferentes culturas son los requisitos para que, en última instancia, sean capaces de tomar medidas para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible (OCDE, 2020).

Esta dimensión se centra en el papel que deben jugar los jóvenes como miembros activos y responsables de la sociedad en la que viven, y alude directamente a la disposición para responder a un problema o situación local, global o intercultural determinada. Algunos ejemplos podrían ser defender a un compañero de escuela cuya dignidad humana está siendo amenazada, iniciar una campaña mediática en la escuela sobre temas ambientales, difundir un punto de vista personal sobre la crisis de los refugiados a través de las redes sociales o tomar medidas consideradas para evitar la propagación de un virus que amenaza la

vida (OCDE, 2020). Los estudiantes se comprometen a mejorar las condiciones de vida en sus propias comunidades y a construir un mundo más justo, pacífico, inclusivo y ambientalmente sostenible (Asia Society, 2008; Consejo de Europa, 2018).

La ciudadanía global implica trabajar en favor de la justicia social, de la defensa de los derechos y en la construcción de una cultura y unos vínculos globales (Wringe, 1999).

### 6.4.1. Un modelo de evaluación adecuado para la competencia global

Las conferencias a tres bandas, o también llamadas conferencias dirigidas por los estudiantes, suponen una colaboración entre el alumno, el profesor y los padres. Una evaluación en la que el alumno no sólo es un participante activo, sino que, además, lleva gran parte de la iniciativa a la hora de compartir con sus padres sus principales logros en el colegio: lo que ha aprendido, con lo que más ha disfrutado, lo que más dificultades le ha planteado y los retos que se plantea de cara a la siguiente etapa.

Es una suerte de evaluación negociada entre las tres partes directamente involucradas en la educación de un alumno (Woodward, 1994). El concepto no es nuevo en absoluto: Sowards (1954) ya

reflexionaba sobre el modelo de información habitual sobre los progresos del alumno, entre el profesor y los padres, preguntándose qué sentido tenía dejar fuera de esta reunión a la parte más importante (el alumno) ya que debe ser el protagonista de su aprendizaje.

West (2017) identifica cuatro elementos fundamentales en las conferencias dirigidas por los alumnos: propiedad, preparación, responsabilidad y participación de la familia. Puede haber distintos diseños del encuentro, pero todos ellos deberían compartir esos componentes clave, incluyendo dentro de la preparación todas las evidencias de progreso que el docente crea conveniente compartir: *portfolio*, ejercicios hechos por el alumno, pruebas escritas, etc. En la misma línea, Austin (1994) afirma que, en el proceso de preparación de una conferencia, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje, reciben el *input* de los demás y preparan sus *portfolios*, lo que les permite conocerse un poco mejor como aprendices. El proceso combina la evaluación, la opinión experta del profesor, la participación de los padres y la responsabilidad centrada en el estudiante para alentar su participación activa en el proceso.

Sanmartí y Jorba (1995) otorgan una gran importancia al proceso de evaluación, en la medida en la que constituye el motor del proceso de construcción del conocimiento. Para estos autores, “enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables” (p.15). Distinguen entre la función social de la evaluación, en la que se compara el rendimiento del

alumno con unos estándares y donde existe un propósito fundamentalmente clasificatorio; de la función pedagógica (evaluación formativa y formadora), donde el principal objetivo de la evaluación es proveer de una fuente imprescindible de información sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambas partes, tanto el profesor como el alumno, obtienen una retroalimentación muy valiosa de ella. Por un lado, el profesor puede comprobar cómo el alumno avanza en su proceso y si los métodos y estrategias de enseñanza que viene aplicando están resultando o no de utilidad. Por otro lado, el alumno obtiene retroalimentación de su aprendizaje y la información que le llega se convierte en parte de ese proceso, en la medida en la que lo puede reforzar o reorientar, según las necesidades. Siguiendo a Cabrera Rodríguez (2011), la evaluación es un instrumento que le permite al alumno tomar conciencia de su aprendizaje y estimula así sus habilidades metacognitivas.

Precisamente porque la evaluación condiciona en gran medida la estrategia de enseñanza del docente, la modificación del modelo de evaluación no sólo afecta a ésta, sino que impacta en todo el trabajo del docente. Ello también tiene repercusión en los enfoques de enseñanza, ya que, por ejemplo, una aproximación basada en la cooperación es compatible con la introducción de prácticas como la autoevaluación y la coevaluación, mientras que no lo sería en un enfoque competitivo. La

cooperación permite superar las concepciones inamovibles y considerar otros puntos de vista (Johnson, Johnson y Stanne, 2000).

Este formato de evaluación formativa resulta ciertamente oportuno para poder medir el desarrollo de la competencia global en los alumnos. No se puede olvidar la controversia suscitada por el formato de evaluación de la competencia global por primera vez en PISA 2015. Tal como señalan Sälzer y Roczen (2018) la competencia global no es asimilable a los tres dominios de alfabetización que venía evaluando PISA hasta el momento (matemáticas, lectura y ciencias), dado que es una competencia transversal y, por tanto, mucho más completa. Estos autores plantearon sus dudas al respecto de la evaluación que ha llevado a cabo PISA de un constructo como la competencia global, tanto por el formato de las pruebas (cuestionarios escritos y en aplicaciones en el ordenador) así como en su diseño unificado para todos los países, en una misma prueba para alumnos de muy diversos ámbitos culturales.

## 6.4.2. El papel de las redes sociales en el desarrollo de la competencia global

Las redes sociales dan lugar a nuevas formas de aprendizaje, donde la fuente de conocimiento está descentralizada y los alumnos tienen una autonomía cada vez mayor en la forma en que aprenden. No obstante,

el acceso a una cantidad ilimitada de información suele ir acompañado de una alfabetización mediática insuficiente, hasta el punto de que los jóvenes se dejan influir fácilmente por noticias partidistas, sesgadas o directamente falsas. Por este motivo, la OCDE (2020) afirma que es imprescindible desarrollar las habilidades de los estudiantes en comunicación intercultural para que sean críticos con la información que encuentran en los espacios digitales, pudiendo llegar a comprender mejor el mundo en el que viven y expresar responsablemente sus opiniones en línea (OCDE, 2020).

Afirma Reig Hernández (2022) que Internet, y en particular las redes sociales, representan una oportunidad para que germinen y tomen fuerza los movimientos para la toma de acción y generar un entorno de mejores condiciones, en la medida en la que cualquier individuo puede generar su micro medio de comunicación y convertir las redes en archipiélagos de islas de micropoderes. No obstante, esta autora advierte de la progresiva pérdida de libertad que se aprecia en estos medios de comunicación. Especialmente, si se compara con la situación en 2007, Internet realmente era un medio aún poco controlado y no era aún tan patente como es ahora el gran poder de los algoritmos de inteligencia artificial, que son capaces de influir en las tendencias políticas o en las corrientes de pensamiento. Vuorikari, Kluzer y Punie (2022) indican que son precisamente estos algoritmos los que crean efectos tales como la “cámara de resonancia”: las

discusiones dentro de pequeños grupos con miembros que comparten las mismas opiniones terminan reforzando las líneas de pensamiento originales al no encontrar ninguna contestación. Otro efecto es la “burbujas de filtro”: por ejemplo, las recomendaciones que genera el algoritmo tras la visualización de un determinado contenido están asociadas con la misma temática o línea de pensamiento, y el individuo puede llegar a tener la falsa sensación de que ésa es la tendencia actual de opinión.

Reig Hernández (2022) bautiza a la generación actual de jóvenes como “la generación de acero” y afirma que está caracterizada por jóvenes superhéroes. Ella defiende que son los jóvenes quienes cuentan con más energía para luchar por los valores en los que creen y no están tan acobardados por los miedos que a menudo arrastran los adultos. Los jóvenes son quienes tradicionalmente han impulsado los movimientos de cambio, ya sean de carácter revolucionario o de cambio evolutivo. El escenario post-pandemia y la amenaza del estallido de una tercera guerra mundial deja una generación de jóvenes que han sufrido y que de ese sufrimiento han logrado salir emocionalmente fortalecidos (Reig Hernández, 2022).

Es posible que en esta nueva era las movilizaciones hayan cambiado de escenario, sustituyendo las sentadas en las calles por los *hashtags* y los algoritmos. A menudo se acusa a los jóvenes de hoy de no ser tan idealistas como los de generaciones anteriores, dispuestos a poner en

marcha protestas como las que tuvieron lugar en distintos países del mundo desde 1963, y en especial en EE. UU., para exigir el fin de la guerra de Vietnam; las movilizaciones estudiantiles en Francia en mayo de 1968; o las manifestaciones iniciadas por estudiantes en la plaza de Tiananmén (China) en 1989 seguidas por la masacre. Se les recrimina que prefieran vivir cómodamente jugando a videojuegos y conectados a Internet en lugar de tomar acción en las calles. Jane McGonigal (2011) afirma que los jóvenes prefieren los videojuegos porque es en esos entornos donde realmente tienen oportunidades para convertirse en superhéroes y lograr cambiar las cosas, en lugar de en un contexto *offline* que en realidad no es tan participativo como ellos están acostumbrados a vivir y donde es necesario ampliar los mecanismos de participación ciudadana (Reig Hernández, 2016).

### 6.4.3. El aprendizaje cooperativo como clave para la toma de acción

El centro utiliza una técnica basada en aprendizaje cooperativo para reforzar la lectura de los alumnos más jóvenes: el *buddy reading*. Al igual que otras prácticas basadas en el apoyo entre los alumnos, el fomento del aprendizaje cooperativo incide en la cuarta dimensión de la competencia global, la toma de acción, que se aborda de forma colaborativa en la mayoría de las ocasiones.

Se configura una comunidad de aprendizaje en el momento en el que unos alumnos se interesan por los otros y se dan cuenta de que están unidos por objetivos comunes (Pujolàs, 2017).

Afirman Sanmartí y Jorba (1995) que el aprendizaje cooperativo es beneficioso para todos los estudiantes, tanto para aquellos que muestran alguna dificultad en el aprendizaje, como para los que tienen un buen rendimiento académico. Los primeros se ven alentados por un grupo más pequeño en el que se sienten más cómodos planteando sus dudas. Los segundos pueden jugar un papel de facilitadores del aprendizaje, ya que, a través de la explicación de sus razonamientos, los afianzan y los concretan. Según la taxonomía de Bloom (1956) la capacidad de explicar algo a los demás está entre las habilidades de orden superior, y hacerlo además contribuye a mejorar la calidad de las ideas expresadas.

Torrego, Boal y Bueno (2011) abogan por un modelo de enseñanza en el que las tareas y las responsabilidades se reparten de forma equitativa y se elimina la competición, aunque, como señalan Sanmartí y Jorba (1995), esto no es fácil ya que estos valores no son los predominantes en la sociedad, y requiere un trabajo intenso en clase, para lo que es de gran ayuda que el centro cuente con un proyecto educativo que haga hincapié en estos principios.

Señalan Johnson, Johnson y Holubec (1999) que el aprendizaje cooperativo ayuda al docente a alcanzar varios objetivos simultáneamente. En primer lugar, permite elevar el rendimiento de todos los alumnos, por lo que se ha indicado anteriormente. En segundo lugar, contribuye a establecer relaciones positivas entre los alumnos, que sirven de base para una comunidad de aprendizaje asentada en la colaboración y la diversidad. En tercer lugar, proporciona a los alumnos las experiencias de aprendizaje necesarias lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo. El hecho de que el aprendizaje cooperativo permita avanzar a la vez en estos tres aspectos lo sitúan muy por encima de otros enfoques de enseñanza.

Con el aprendizaje cooperativo, el docente pasa a ser un ingeniero que organiza y facilita el aprendizaje en equipo, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes de los alumnos, como si fuera un empleado de una estación de servicio que llena los tanques de los automóviles.

El aprendizaje cooperativo hunde sus raíces décadas atrás y se apoya en Vygotski, siendo un proceso que se comparte entre los alumnos y el profesor. A través de pequeños grupos heterogéneos dentro del aula, los alumnos colaboran para resolver las tareas que se les proponen, a la vez que desarrollan habilidades de la interacción social (Torrego, Boal y Bueno, 2011).

Otras metodologías activas, como por ejemplo el aprendizaje por proyectos no son algo en absoluto novedoso, como recuerdan Sanmartí y Márquez (2017), sino que hace más de 100 años, Dewey ya planteaba una enseñanza en el que el alumno fuera el protagonista. Kilpatrick se encargó de sistematizarla en 1918 y muchos otros autores han escrito acerca de ella, como Decroly, Freinet y Stenhouse.

La idea principal es partir de un problema complejo pero que a la vez tenga interés y suponga un desafío para el alumno. El planteamiento es compartido con otros enfoques metodológicos como la gamificación o la clase invertida. Todas ellas son propuestas que tienen en común el planteamiento de la actividad educativa con un enfoque centrado sobre el alumno.

En esta misma línea se sitúa las actividades CAS (Creatividad, Actividad y Servicio). Según sostiene Hill (2012b) el programa de actividades CAS permite que los estudiantes desarrollen conciencia e interés sobre distintas circunstancias de su alrededor, y a la vez, impulsa su capacidad de trabajar en cooperación con otros. La organización IB pretende la educación integral del ser humano, y fomentar la ciudadanía más allá de lo meramente cognitivo.

CAS también lleva a los alumnos a valorar la condición humana. En la medida en la que se basa en un aprendizaje experiencial seguido de una reflexión, se trata de una iniciativa de aprendizaje-servicio.

Los estudiantes globalmente competentes deben desarrollar su sentido de agencia, que puede asimilarse a la iniciativa personal, tanto en el ámbito educativo como en el de su vida en general. La agencia implica responsabilidad a la hora de participar en el mundo a la vez que se influye en las personas y las circunstancias para mejorar las condiciones. La agencia requiere la capacidad de determinar una meta y ser capaz de identificar las acciones necesarias para alcanzarla (OCDE, 2018b).

La agencia es un concepto que se define en el documento de la Brújula del Aprendizaje 2030, y necesita fundamentalmente dos factores para poder ser desarrollada de una forma óptima. Por un lado, se requiere un entorno de aprendizaje personalizado que permita a cada alumno encontrar aquello que le apasiona y que le motiva a aprender, estableciendo conexiones entre las experiencias de aprendizaje y los conceptos que se derivan de ellas. Por otro lado, es imprescindible que los alumnos cuenten con una base de conocimiento sólida, acompañada de un bienestar físico y mental (OCDE, 2019).

Además, el sentido de la agencia se ve complementado con otro que lo enriquece, que es la coagencia: las relaciones de apoyo mutuo que se establecen entre los estudiantes y les ayudan a progresar. Los individuos trabajan su agencia en contextos sociales, en los que interactúan con sus compañeros, sus familias y con sus comunidades, estableciendo relaciones de interdependencia positiva (OCDE, 2019).

## 6.4.4. El impacto del liderazgo del centro

Aunque muy frecuentemente se olvide el papel que juega el liderazgo sobre el rendimiento de los alumnos, varios autores (Fullan, 2007; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Wilson y Ortega, 2013; Dickinson, Perry y Ledger, 2020) señalan que, si bien son los profesores los que más directamente lo impactan, también se ve indirectamente afectado por la actuación del equipo directivo, al ser los responsables de la escuela quienes gestionan su calidad y toman decisiones con respecto a su rumbo educativo.

Los líderes de un centro deben ejercer influencia y favorecer el cambio positivo, fomentando una cultura de aprendizaje entre los maestros, a través de unas buenas condiciones de trabajo y promoviendo su motivación (Louis et al., 2010).

Incluso en los centros en los que se viene ofreciendo los programas IB desde hace tiempo, la labor del liderazgo es imprescindible para ayudar a los docentes a comprender los principios del sistema, y familiarizarse con sus prácticas. Esta función no sólo recae sobre el equipo directivo, sino que es compartida por los mandos intermedios, como los coordinadores de etapa, que refuerzan las funciones de planificación, alineación con los objetivos establecidos y orientando a todo el personal (Day et al., 2016). Es preciso tener en cuenta, tal y como señala

Woodroffe (2020), que la profesión docente actualmente no responde a un criterio de inclusividad, y también en ese campo es necesario fomentar la diversidad y la comprensión intercultural.

### 6.4.5. Los espacios de aprendizaje son mucho más que espacios

Una de las principales lecciones que hemos aprendido de la pandemia es la importancia que tienen los centros educativos, no sólo como espacios de aprendizaje, sino también de socialización y de apoyo entre los miembros de la comunidad educativa. Tal como apunta UNESCO (2020), la crisis del COVID-19 ha puesto de manifiesto la relevancia de las escuelas como centros de servicios sociales, no sólo en su dimensión educativa, sino también en cuestiones tales como el suministro de comidas nutritivas. El aprendizaje se basa en las interacciones entre los individuos, el diálogo y el intercambio, y aunque coyunturalmente las circunstancias han obligado a prescindir temporalmente de estos, jamás pueden ser sustituidos por la educación a distancia. Los efectos nocivos de la pandemia, recuerdan Azevedo et al (2022), no sólo han afectado a la educación, sino también a cuestiones de salud mental, nutricionales y de socialización.

Las escuelas son también entornos donde los alumnos pueden experimentar y tomar riesgos en condiciones de seguridad. Es el lugar

idóneo para probar y explorar, sin miedo a que se deriven consecuencias negativas. Las escuelas son centros de socialización, entre personas afines y también entre las que culturalmente están alejadas, pero tienen mucho de enseñarse unas a otras de las distintas manifestaciones que tiene la condición humana. También la pandemia nos ha hecho comprender hasta qué punto la vida profesional y económica gira en torno a la escuela, de qué manera sus horarios y calendarios condicionan los de los padres, las vacaciones, los atascos matutinos. La escuela marca el paso de la vida diaria de muchos millones de familias en el mundo y su desaparición, aunque sea coyuntural, afecta en gran medida a la organización cotidiana de muchos individuos (UNESCO, 2020).

Pero las escuelas son mucho más que edificios y espacios. Según apuntan Mokhtar et al. (2016), la consideración de los espacios educativos como instrumentos educativos implica ver en ellos algo más que edificios e instalaciones, como ya señalaba Bingler en 1995. El diseño de entornos de aprendizaje que favorezcan la participación de los alumnos, así como su motivación es la función de los neuroarquitectos, que conceden una gran importancia al lugar donde tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Montiel, Mayoral, Navarro-Pedreño y Maiqués, 2021).

Tanner (2014) defiende que es posible establecer el impacto que el medio físico tiene sobre el aprendizaje, a través de una serie de

variables. En la misma línea, Teba-Fernández, Caballero-García y Bueno-Villaverde (2020) proponen el modelo SHINE® para analizar el impacto que tienen los ambientes educativos sobre las personas que los usan y sus comportamientos.

SHINE® es un modelo de transformación de espacios escolares basado en cinco dimensiones. Su nombre corresponde al acrónimo de estas dimensiones en inglés: S (*Stimulation*), H (*Human Centered*), I (*Individualization*), N (*Naturalness*), E (*Environmentally Friendly*). En español: Estimulación, Centrado en el ser humano, Individualización, Naturalidad, Respetuoso con el medio ambiente. A través del modelo, se trabaja en la consecución de varios ODS y es posible determinar el impacto que tienen los espacios sobre distintos aspectos del entorno escolar, tales como el clima social, la satisfacción familiar, el uso de metodologías activas, la creatividad y el rendimiento académico.

Recientemente, el modelo escolar tradicional ha ido dando paso a distintas concepciones más flexibles de la educación, incorporando innovaciones y distintas distribuciones de roles dentro de las aulas. La educación actual contempla formatos híbridos, la coexistencia del aprendizaje formal y no formal, el aprendizaje en diversos contextos, en horarios flexibles que favorecen el aprendizaje y empleando una pluralidad de métodos pedagógicos (el estudio individual, el

aprendizaje cooperativo, los proyectos de investigación, el servicio comunitario y el aprendizaje desde la acción) (UNESCO, 2020).

Quizá es el momento de otorgar el reconocimiento que merece la institución escolar, y replantear el contrato social para la educación como apunta Reimers (2022b), asumiendo el papel fundamental que juegan, no sólo como centros de aprendizaje.

### 6.4.6. Proyectos co-curriculares para apoyar el desarrollo de la competencia global

Señala la OCDE (2020) en su informe de resultados de PISA 2018, que, además de un currículo rico en competencias y aspectos cognitivos, para educar ciudadanos globalmente competentes es necesario equipar a los estudiantes para vivir en un mundo global e interconectado, y ser capaces de aprovechar las oportunidades que este entorno puede brindarles.

Tal como se establece la UNESCO (2016) a través de la Declaración y Marco de Acción de Incheon, el Objetivo de Desarrollo Sostenible para la educación implica que, para 2030, todos los estudiantes deben adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la

promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía global y apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. La Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad educativa en favor del ODS 4-Educación 2030 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, ya que reconoce la función esencial que desempeña la educación como uno de los principales motores del desarrollo.

Cualquier sistema educativo en el mundo debería tener esto en cuenta a la hora de incorporar estos valores en la educación de sus niños y jóvenes. La educación para vivir en un mundo interconectado debe contribuir, en última instancia, a formar nuevas generaciones de ciudadanos que se preocupen por los problemas globales y que sean capaces de actuar por la sostenibilidad y el bienestar colectivo (OCDE, 2020).

Una estrategia es introducir estas enseñanzas a través de contenidos co-curriculares, tal como hace el centro con proyectos como *Diversity Seeds*, la participación en el certamen *Eco-School* y el desarrollo de competencias emprendedoras. Trabajar en proyectos como el conseguir que la escuela sea denominada una *Eco-School* es una iniciativa en la que los alumnos se pueden involucrar en prácticamente todas las etapas. Desarrollan un sentimiento de comunidad, defendiendo su proyecto en una competición con otras escuelas, y les permite actuar desde su perspectiva en favor de un aspecto de

importancia global como es la preservación del medioambiente y les permite desarrollar su conciencia medioambiental, que según indican Crockett y Churches (2018) reconoce la belleza y majestuosidad que nos rodea a diario y que merece nuestra apreciación. Lleva a los alumnos a sopesar aspectos relevantes tales como la administración óptima de los recursos, el cuidado del medio ambiente y a actuar de una forma responsable tanto a nivel personal como global.

# CAPÍTULO 7.

## Conclusiones

En el presente capítulo se hace una recopilación de las principales conclusiones extraídas en la investigación. El estudio pretende explorar y describir las buenas prácticas en el desarrollo de la competencia global, en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje, que se podrían resumir como lo que sucede dentro del aula, así como las prácticas de gestión y liderazgo, que hacen referencia a lo que sucede fuera del aula y que, al mismo tiempo, sientan las bases y favorecen que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar en las condiciones idóneas.

- Los proyectos que tienen lugar al final de cada etapa en la organización IB son un claro exponente de la enseñanza por indagación, imprescindible para el desarrollo de la primera dimensión de la competencia global. Los alumnos se enfrentan al desafío de abordar temas de repercusión global, desarrollar una investigación autónoma, llevar a cabo una reflexión personal sobre los hallazgos encontrados y comunicarlos de forma efectiva ante otros. Es un ejercicio que desarrolla su capacidad de agencia, así como su competencia digital.
- Los profesores son considerados uno de los activos más importantes del centro, y se dedica un importante esfuerzo a su desarrollo profesional para que sean globalmente competentes.

El colegio fomenta su colaboración, su sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y vela por su bienestar.

- El fomento de la diversidad de orígenes y nacionalidades que conforman la comunidad educativa proporciona el ambiente idóneo para que los alumnos despierten su conciencia cultural de una forma natural. La permanente exposición a la diversidad ayuda a los alumnos a adquirir sin esfuerzo la segunda dimensión de la competencia global, el reconocimiento de perspectivas. Numerosas iniciativas tales como el Programa *Buddy*, los eventos educativos de celebración de las diferencias y contar con la aportación de miembros de la comunidad externa contribuye a que los alumnos puedan aprender de la experiencia y del ejemplo.
- La decidida apuesta que el centro hace por la cultura *maker* fomenta las vocaciones STEAM y activa el deseo de los alumnos de aprender haciendo. Para ello, el colegio realiza una sólida inversión en espacios educativos inspiradores y accesibles, donde los alumnos puedan contar con el material necesario al servicio del proceso creativo e innovador.
- El proceso de evaluación está diseñado de acuerdo con la competencia global. El centro utiliza formatos de evaluación

creativo tales como las conferencias a tres bandas, en las que el alumno juega un papel protagonista, y a través de las cuales, trabaja en la preparación de las evidencias de su aprendizaje y se fomenta la reflexión al respecto de cómo se ha producido.

- Se lleva a cabo un proceso de enseñanza que persigue un aprendizaje personalizado como clave del reconocimiento de la diferencia y la individualidad de cada uno de los alumnos. Siguiendo un enfoque basado en la teoría de las inteligencias múltiples, se pretende ayudar a cada alumno a alcanzar su potencial de acuerdo con sus fortalezas y talentos individuales.
- El estilo de liderazgo es clave en el éxito del centro educativo a la hora de inspirar tanto a los profesores como a los alumnos. Conscientes de que su comunidad está en constante cambio, el equipo directivo se esfuerza por construir un sentimiento de pertenencia compartido para todos los integrantes de la organización, y contribuye intensamente a la generación de una cultura organizacional basada en la conciencia y el entendimiento global.
- Se fomenta la toma de acción a través de múltiples oportunidades de participación, empoderando a los alumnos para que sean conscientes de la importancia de su voz y de su

responsabilidad a la hora de ejercer una ciudadanía responsable. Ya sea mediante proyectos co-curriculares, en iniciativas a través de las redes sociales o en contacto con la comunidad local, el centro pone el énfasis en que los alumnos adquieran esta cuarta dimensión de la competencia global.

# CAPÍTULO 8.

## Limitaciones y prospectiva

Como cualquiera investigación, y más si la lidera un investigador novel, el presente estudio cuenta con numerosas limitaciones.

La principal, que ya ha sido destacada en el capítulo 4 referente a la metodología, proviene del hecho de que se trata de un estudio de caso único, y eso implica no contar con la posibilidad de contrastar y comparar los resultados del centro analizado con otros.

Un factor fundamental que ha afectado de lleno al desarrollo de esta tesis doctoral ha sido la irrupción de la pandemia por COVID-19. En marzo de 2020, cuando se declaró la emergencia mundial y los posteriores confinamientos en prácticamente todos los países, este estudio se encontraba en una fase inicial, aún inmerso en el desarrollo del marco conceptual y en el diseño de lo que sería el marco empírico de la investigación.

Evidentemente, cualquier planteamiento de investigación de campo durante esa primera ola de la pandemia quedó inmediatamente desechado, pues las circunstancias inéditas que se vivieron aquellos meses paralizaron *de facto* la vida normal.

Posteriormente, pasada la primera ola de la primavera del 2020, la respuesta de los distintos países ante la evolución de la pandemia ha sido dispar, incluso comparando las naciones del mismo entorno. En el ámbito europeo, hubo países, como España, que, tras el primer

confinamiento estricto de la primera ola, retomaron el ritmo normal en la vida diaria casi por completo, incluyendo los centros educativos de las etapas primaria y secundaria, que volvieron en su gran mayoría a la educación presencial en las aulas. Por el contrario, otros países, como Alemania, en el cual se encuentra ubicado el centro educativo objeto de este estudio, las restricciones se extendieron durante los años 2020 y 2021 con sucesivos periodos de confinamiento domiciliario y, por consiguiente, de educación a distancia. Ello dificultó en gran medida el acceso a los centros, que incluso en los momentos en los que tenían permitida la educación presencial, imponían fuertes restricciones a los visitantes externos, lo que prácticamente imposibilitaba la investigación de campo.

Esa dificultad en el acceso al centro educativo prolongó durante más tiempo del esperado la recolección de los datos, teniendo que adaptarnos a la normativa cambiante, sustituyendo entrevistas presenciales por reuniones virtuales y posponiendo frecuentemente citas ya agendadas. Además, fue necesario empatizar con la situación de un equipo directivo sobrecargado de trabajo adicional. Su ritmo habitual se vio alterado teniendo que incorporar, por ejemplo, en su rutina diaria el testeo prácticamente diario de profesores y alumnos por mandato legal, así como por la necesidad de integrar a un gran número de profesores sustitutos para cubrir una plantilla diezmada por bajas médicas y cuarentenas en constante sucesión.

Las circunstancias tan excepcionales que coincidieron y las restricciones de tiempo aconsejaron circunscribir la investigación a la que se presenta en este estudio, tratando de llevarla a cabo con el mayor rigor, aunque no pudiera ser ampliada.

No obstante, la posibilidad de ampliar en un futuro y mejores circunstancias la investigación iniciada, contando con más centros participantes sobre los que aplicar el modelo InnoGlobal®, podría arrojar información valiosa en cuanto a poder establecer una comparación entre los resultados obtenidos en esta investigación con los de otros centros que, por ejemplo, sigan otros sistemas educativos distintos del IB; o que estén ubicados en otros lugares, o cuya comunidad educativa no sea tan diversa culturalmente.

Otra de las limitaciones observadas ha sido el modelo Creative Classroom Research (CCR) de Bocconi, Kampylis y Punie (2012). Si bien se trata de una aportación de gran valor para el diagnóstico del nivel de innovación de los centros educativos, desde su publicación en 2012 no ha experimentado ninguna reforma ni ha sido actualizado. Diez años en el contexto educativo actual es un largo tiempo que implica una cierta desactualización de los planteamientos, sin que se haya producido una necesaria puesta a punto de la teoría de acuerdo con las circunstancias actuales.

Por otra parte, el modelo adolece de una carencia fundamental que se observa cuando se utiliza a la hora de aplicarlo sistemáticamente a un centro educativo, y es el hecho de que no incorpora un eje que se encargue de estrategia y gestión. La concepción del modelo está muy centrada en lo pedagógico, y aunque incorpora el eje de Liderazgo y valores, sería necesario que el modelo pudiera evaluar cuestiones en cuanto a las decisiones de los centros que determinan la visión estratégica y los pasos a seguir. Existen nuevas corrientes en lo referente a la visión del liderazgo en los centros educativos que ponen el énfasis en el liderazgo educativo, sin focalizarlo necesariamente en una persona que ejerza este rol. Fullan (2019) incide en la necesidad de que el liderazgo se aleje de la mera gestión y ponga el foco en las prácticas de aprendizaje, así como en crear coherencia y apoyar el desempeño docente. Asimismo, Hattie y Smith (2020) reflexionan sobre el impacto real que el liderazgo ejerce sobre los resultados y el rendimiento de los alumnos, y Hargraves y Boyle (2015) hablan del “liderazgo edificante”, prestando especial atención al componente de las relaciones humanas y cómo influyen las actitudes de los miembros de una comunidad en el éxito o fracaso de esta.

En lo que se refiere al nuevo modelo propuesto, InnoGlobal®, ha sido formulado a partir del marco conceptual de la competencia global de Boix Mansilla y Jackson (2011) y del modelo Creative Classroom Research (CCR) de Bocconi, Kamylyis y Punie (2012). El modelo

InnoGlobal ha demostrado ser un modelo útil para la evaluación de centros al incorporar el enfoque pedagógico de la Competencia Global actualizado a las necesidades de hoy en día, así como el modelo CCR, que da una visión 360° del centro educativo y que permite ver cómo el buen funcionamiento de unos ejes está interconectado y depende del buen funcionamiento de otros.

Ahora bien, después de haberlo aplicado se han detectado algunas posibles áreas de mejora como sería la ampliación del eje de Liderazgo y Valores, que lo enfocara aún más a un modelo de evaluación completamente enfocado hacia la competencia global.

Ello implica que es necesario realizar un testeo más amplio con el modelo para poder comprobar en qué medida consigue determinar diagnósticos certeros de los centros o adolece de limitaciones como el modelo CCR original. El modelo InnoGlobal® necesita ser testado en otros contextos y en posteriores investigaciones, para apreciar su utilidad a la hora de realizar un diagnóstico sobre las prácticas de competencia global en otros centros educativos, así como poder detectar posibles deficiencias que pueda mostrar en su uso empírico.

# Bibliografía

## Referencias

- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28 (1)
- Angulo, F. y Redón, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 281-299.
- Annan-Diab, F. y Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 73-83.
- Armstrong, T. (2017). *Multiple intelligences in the classroom (3rd ed.)*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Armstrong, T. y Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Paidós.
- Asia Society (2008). *Going global: Preparing our students for an interconnected world*. OCDE.
- Audrain, R. L., Weinberg, A. E., Bennett, A., O'Reilly, J. y Basile, C. G. (2021). Ambitious and sustainable post-pandemic workplace design for teachers: A portrait of the Arizona teacher workforce.

- In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Austin, T. (1994). *Changing the view: Student-led parent conferences*. Heinemann.
- Avsheniuk, N. (2021). UNESCO's contribution to teacher education quality assurance. *UNESCO Chair Journal. Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 3, 7-12.  
[https://doi.org/10.35387/ucj.1\(3\).2021.7-12](https://doi.org/10.35387/ucj.1(3).2021.7-12)
- Azevedo, J. P., Gutiérrez, M., De Hoyos, R. y Saavedra, J. (2022). The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning. In *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 421-459). Springer, Cham.
- Bailey, L., Ledger, S., Thier, M. y Pitts, C. M. (2022). Global competence in PISA 2018: deconstruction of the measure. *Globalisation, Societies and Education*, 1-10.  
<https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2029693>
- Balistreri, S., Di Giacomo, F. T., Noisette, I. y Ptak, T. (2012). Global Education: Connections, Concepts, and Careers. Research in Review 2012-4. *College Board*.
- Banco Mundial (2010). *Stepping up skills for more jobs and higher productivity*. World Bank.

- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du Travail* 44, 481-497.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. y Philippou, S. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe Publishing.
- Barron, B. J., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L. y Bransford, J. D. (1998). Doing With Understanding: Lessons from Research on Problem-and Project-Based Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3 y 4), 271-311.
- Baur, A. y Emden, M. (2021). How to open inquiry teaching? An alternative teaching scaffold to foster students' inquiry skills. *Chemistry Teacher International*, 3(1).
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Belal, S. (2017). Participating in the International Baccalaureate Diploma Programme: Developing international mindedness and engagement with local communities. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 18-35.

- Bell, R. L., Smetana, L. y Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. Assessing the inquiry level of classroom activities. *The Science Teacher*, 72(7), 30–33.
- Bernardo, J. B. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Rialp
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), pp. 666-679.
- Bingler, S. (1995). Place as a form of knowledge. En A. Meek (Ed.), *Designing places for learning* (pp. 23-30). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Black, P., McCormick, R., James, M. y Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(02), 119-132.
- Blanco Prieto, A. (2007). *Trabajadores competentes.: Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos y competencias*. ESIC Editorial.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. David McKay.

- Bocconi, S., Kampylis, P. G, y Punie, Y. (2012). *Innovating learning: Key elements for developing creative classrooms in Europe*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Bogdan, R. y Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An Introduction to theory and methods* (5ª ed.). Allyn and Bacon.
- Boix Mansilla, V. (2005). Assessing student work at disciplinary crossroads. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(1), 14-21.
- Boix Mansilla, V. (2008). Integrative learning: Setting the stage for a pedagogy of the contemporary. *Peer Review*, 10(4), 31.
- Boix Mansilla, V. (2016). How to Be a Global Thinker. *Educational Leadership*, 74(4), 10-16.
- Boix Mansilla, V. y Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. En M. Suárez-Orozco (Ed.) *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education*, (pp. 47-66). University of California Press.
- Boix-Mansilla, V. y Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our students to engage the world*. Asia Society y Council of Chief State School Officers.

- Boix Mansilla, V. y Jackson, A. (2013). Educating for Global Competence: Learning redefined for an interconnected world. En H. Jacobs, *Mastering Global Literacy. Contemporary Perspectives*, (pp. 5-27). Solution Tree.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Boss, S. (2012). *Bringing innovation to school: Empowering students to thrive in a changing world*. Solution Tree Press.
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brook, D.C., Grajek, S., Alexander, B., Bali, M., Bulger, S., Dark, S., Engelbert, N., Gannon, K., Gauthier, A., Gibson, D., Gibson, R., Lundin, B., Veletsianos, G., Weber, N. (2020). EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition. Educause.
- Bruner, J.S. (1960). *The process of Education*. Harvard University Press
- Bunnell, T. (2008). International education and the 'second phase': A framework for conceptualizing its nature and for the future assessment of its effectiveness. *Compare*, 38(4), 415-426.

- Bunnell, T. 2009. The International Baccalaureate in the USA and the Emerging 'Culture War.' *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 30 (1), 61-72.
- Burke, C. (2007). Inspiring spaces: creating creative classrooms. *Curriculum briefing*, 5(2), 35-39.
- Burris, C.C., Wiley, E., Welner, K. y Murphy, J. (2008). Accountability, rigor, and detracking: Achievement effects of embracing a challenging curriculum as a universal good for all students. *Teachers College Record*, 110(3), 571-607.
- Cabrera Rodríguez, F. Á. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 2 (4), 112-124.
- Canady, R. L. y Rettig, M. D. (1995). The power of innovative scheduling. *Educational leadership*, 53, 4-4.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carter, A. (2020). In search of the ideal tool for international school teachers to increase their global competency: An action research analysis of the global competency learning continuum. *Journal of Research in International Education*, 19(1), 23-37.

- Chen, G. y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383,
- Chickering, A. y Braskamp, L. A. (2009). Developing a global perspective for personal and social responsibility. *Peer review*, 11(4), 27-31.
- Coatsworth, J.H. (2004). Globalization, growth, and welfare in history. En M. Suarez-Orozco y D. Qin-Hilliard (Eds.) *Globalization: Culture and education in the new millennium*. University of California Press.
- Cobo, C. (2019). *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Collier, M. (2015). Intercultural communication competence: Continuing challenges and critical directions. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 9-11.
- Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Consejo de Europa
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

- Crockett, L. y Churches, A. (2018). *Growing global digital citizens: Better practices that build better learners*. Solution Tree Press.
- Cushner, K. y Mahon, J. (2009). Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students: Creating the Blueprints. En D. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, (pp.304–320). Sage Publications.
- Davidson, C. N. (2011). *Now you see it: How technology and brain science will transform schools and business for the 21st century*. Penguin.
- Day, C., Townsend, A., Knight, R. y Richardson, K. (2016). *School leadership in the Primary Years Programme*. The University of Nottingham.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 149, 65-79.
- Deardorff, D. K. (2014). Some Thoughts on Assessing Intercultural Competence. *University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA)*.
- Deardorff, D. K. (2018). *How to Assess Global Competence*. Global Learning - Education week.

- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 20, 51-76.
- Delors, J. et al. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.
- Díaz, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *Eidos*, 5, 5-11.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. y Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Dickson, A., Perry, L. B. y Ledger, S. (2018). Impacts of International Baccalaureate programmes on teaching and learning: A review of the literature. *Journal of Research in International Education*, 17(3), 240-261.
- Dickson, A., Perry, L. B. y Ledger, S. (2020). Challenges impacting student learning in the International Baccalaureate Middle Years Programme. *Journal of Research in International Education*, 19(3), 183-201.
- Doorley, S. y Witthoft, S. (2012). *Make space: How to set the stage for creative collaboration*. John Wiley & Sons.

- Eckhaus, R. (2018). Supporting the adoption of business case studies in ESP instruction through technology. *Asian ESP Journal*, 14, 280-281.
- Fall, L. T., Kelly, S., MacDonald, P., Primm, C. y Holmes, W. (2013). Intercultural communication apprehension and emotional intelligence in higher education: Preparing business students for career success. *Business Communication Quarterly*, 76(4), 412-426.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219-245
- Fogarty, R. (1999). Architects of the Intellect. *Educational Leadership*, 57(3), 76-78.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Ediciones AKAL.
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2004). How education changes. *Globalization: Culture and education in the new millennium*, 235-258.
- Gardner-McTaggart, A. (2016). International elite, or global citizens? Equity, distinction and power: The International Baccalaureate and the rise of the South. *Globalisation, Societies and Education*, 14(1), 1-29.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341-354.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

- Goulding, C. (1998). Grounded theory: the missing methodology on the interpretivist agenda. *Qualitative Market Research: an international journal*.
- Graf, J. y S. Aday (2008). Selective Attention to Online Political Information. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(1), 86-100
- Grandon Gill, T. (2011). *Informing with the Case Method: A Guide to Case Method Research, Writing & Facilitation*. Informing Science.
- Grant, R. (1997). A claim for the case method in the teaching of geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(2), 171-185
- Hamilton, L. S. y Ercikan, K. (2021). COVID-19 and U.S. schools: Using data to understand and mitigate inequities in instruction and learning. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*, (pp. 327-351). Springer.
- Halwachs, F. (1975). La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève. *Revue française de pédagogie*, 33, 19-29.
- Hanvey, R. G. (1982). An attainable global perspective. *Theory into practice*, 21(3), 162-167.

- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Debate.
- Hargreaves, A. y Boyle, A. (2015). Uplifting Leadership. *Educational Leadership*, 72(5), 42-47.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. y Smith, R. (Eds.). (2020). *10 Mindframes for Leaders: The Visible Learning Approach to School Success*. Corwin Press.
- Hernández Pina, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa: Fundamentos*. Ediciones DM.
- Hill, I. (2000). Internationally-minded schools. *The International Schools Journal*, 20(1), 24.
- Hill, I. (2012a). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245-261.
- Hill, I. (2012b). An international model of world-class education: The International Baccalaureate. *Prospects*, 42(3), 341-359.
- Hipkins, R. (2006). The nature of the key competencies. *A background paper*. New Zealand Council for Educational Research.

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

Hunter, W. (2004a). Got global competency? *International Educator*, 13(2), 6.

Hunter, W. (2004b). *Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent*. UMI Dissertation Services

Iglesia Católica y Papa Francisco (2020). *Instrumentum Laboris*.

Inayatullah, S. (2022). Co-creating educational futures: contradictions between the emerging future and the walled past. UNESCO.

Ingersoll, R., Merrill, E., Stuckey, D. y Collins, G. (2014). *Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force*. Consortium for Policy Research in Education (CPRE). Research Reports.

International Baccalaureate Organization (2013). IB learner profile in review. Report and recommendation. IBO.

International Baccalaureate Organization (2019). *What is an IB education?* IBO.

International Baccalaureate Organization (2022). *IB World Schools Yearbook 2013*. John Catt Educational Ltd.

- International Society for Technology in Education (2019). *ISTE Standards*.
- Jackson, A. y Stewart, V. (2012). *Teaching and leadership for the twenty-first century the 2012 international summit on the teaching profession*. Pearson Foundation.
- Jiménez, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8 (1), 141-150.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa*, 20, 20-30.
- Kallick, B. y Zmuda, A. (2017a). Orchestrating the move to student-driven learning. *Educational Leadership*, 74(6), 53-57.
- Kallick, B. y Zmuda, A. (2017b). *Students at the center: Personalized learning with habits of mind*. ASCD.
- Kampylis, P. y Berki, E. (2014). *Nurturing creative thinking. Educational practices series, Vol. 25*. International Academy of Education.

- Khaw, D. y Kern, M. (2014). A cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley, University of California*, 8(1), 10-23.
- Kolb, D. y Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. En C. Cooper (Ed.) *Theories of Group Processes*, (pp. 33-56). John Wiley & Song.
- Lai, E., DiCerbo, K. y Foltz, P. (2017). *Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing. Collaboration*. Pearson.
- Lambert, R. (1996). Parsing the Concept of Global Competence. *Educational Exchange and Global Competence*. Council on International Educational Exchange.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Lavonen, J. y Salmela-Aro, K. (2021). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. En F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*, (pp. 105-123). Springer.
- Levy, F. y Murnane, R. J. (2004). *The new division of labor: how computers change the way we work*. Princeton University Press.
- López Rupérez, F., García García, I. y Expósito-Casas, E. (2020). School Leadership in Spain. Evidence from PISA 2015 assessment and

recommendations. *Leadership and Policy in Schools*, 21(2), 378-397.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M. y Mascall, B. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning* (Vol. 42). Wallace Foundation.

Luis, M. I., De la Torre, T., Escolar, M.C., Ruiz, E., Garbayo, O, Jiménez, D. (2020). Competencia global "Changemaker" y autonomía de centro. Un desafío político. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 137-153.

Magro, C. (2018). *21 habilidades veintiuno. ¿Qué te gustaría aprender en el colegio?* Santillana.

Marzano, R. J., Waters, T. y McNulty, B. A. (2001). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.

McElvain, C. y Stephanidis, J. (2011). *Global competence in expanded learning time: A Guide for school leaders*.

McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Vintage.

Mehta, J. y Fine, S. (2019). *In Search of Deeper Learning: The Quest to Remake the American High School*. Harvard University Press.

- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *PISA 2018. Competencia global. Informe español, versión preliminar*. Secretaría general técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones
- Montiel, I., Mayoral, A. M., Navarro-Pedreño, J. y Maiques, S. (2021). Transforming Learning Spaces on a Budget: Action Research and Service-Learning for Co-Creating Sustainable Spaces. *Education Sciences*, 11(8), 418.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J.C. Torrego (Coord.) *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, (pp. 167-198). Ediciones SM.
- Mostafa, T. (2020). *Do all students have equal opportunities to learn global and intercultural skills at school?* PISA, OECD Publishing,
- National Research Council (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.

- Nicol, C. B. (2021). An Overview of Inquiry-Based Science Instruction Amid Challenges. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(12).
- OCDE (2018a). *The OECD PISA global competence framework*. Cambridge MS.
- OCDE (2018b). *The futures of education and skills. Education 2030*. OECD Publishing.
- OCDE (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* OECD Publishing.
- Palmer, N. (2016). Seeing the forest for the trees: The International Baccalaureate Primary Years Programme exhibition and global citizenship education. *Journal of Research in International Education*, 15(3), 208-223.
- Partnership for 21st Century Learning (2019). *Framework for 21st Century Learning*. Battelle for Kids.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Pawlowski, J. M. y Hoel, T. (2012). *Towards a global policy for open educational resources: The Paris OER declaration and its Implications*. White Paper, Version 0.2. Jyväskylä.
- Pérez Serrano, G. (Ed.). (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (Vol. 46). Narcea Ediciones.

- Perkins, D. (2016). *Educar para un mundo cambiante: ¿qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* Ediciones SM.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.
- Petrovici, A. y Dobrescu, T. (2014). The role of emotional intelligence in building interpersonal communication skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1405-1410.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. y Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
- Pujolàs, P. (2017). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Octaedro Recursos.
- Ramos, G. y Schleicher, A. (2016). *Global competency for an inclusive world*. OCDE Publishing.
- Raya-Diez, E. y Caparrós, N. (2015). Aprendizaje-Servicio en las prácticas externas de Grado: La experiencia de la Universidad de la Rioja en el Grado en Trabajo Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 131-154.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (No. JRC107466). Joint Research Centre.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., et al. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*.

European Commission - Joint Research Center - Institute for Prospective Technological Studies.

Reig Hernández, D. (17 de marzo de 2022). *La generación de acero: psicología de los jóvenes de hoy*. [Vídeo]. Youtube.

<https://youtu.be/FUay7TZInh0>

Reig Hernández, D. (2016). TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida. *Cuadernos de pedagogía*, 473.

Reimers, F. (2009). Leading for global competency. *Educational Leadership*, 67(1), 1-7.

Reimers, F. (2013). *Assessing Global Education: An Opportunity for the OECD*.

Reimers, F. (2018). *Learning to collaborate for the global common good*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo: cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela* (Vol. 42).

Ediciones SM.

Reimers, F. (2021). Education and Covid-19: Recovering from the shock created by the pandemic and building back better. *Educational Practices Series*, 34. International Academy of Education.

Reimers, F. (2022a). Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. In *Primary and secondary education during COVID-19* (pp. 1-37). Springer.

- Reimers, F. (2022b). *Diálogos por un nuevo contrato social para la educación. Opciones para reimaginar juntos nuestros futuros*.
- Reimers, F. y Chung, C. (2016). A comparative study of the purposes of education in the Twenty-First Century. En F. Reimers y C. Chung (Ed.), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations* (pp. 1-24). Harvard Education Press.
- Reimers, F., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J. y O'Donnell, E. B. (2016). *Empowering global citizens: A world course*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Ritchhart, R. y Church, M. (2020). *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*. John Wiley & Sons.
- Rosefsky, A. y Opfer, V. D. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences*. Asia Society report—Partnership for global learning. RAND Corporation.
- Ruddin, L.P. (2006). You can generalize stupid! Social scientists, Bent Flyvbjerg, and case study methodology. *Qualitative Inquiry*, 12, 797-812.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2002). *Definition and selection of competencias (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*. Swiss Federal Statistical Office.

- Saalfield, P. y Appel, R. (2012). Business Schools: Looking Local for a Global Search. *New York Times*.
- Sälzer, C. y Roczen, N. (2018). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International journal of development education and global learning*, 10(1), 5-20.
- Sánchez Ludueña, E. (2019). La educación STEAM y la cultura «maker». *Padres y Maestros*, 379, 45-51.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid.
- Sanmarti, N y Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice*, 7(1), 3-16.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21-st century school system*, Strong performer and successful reformers in education. OECD Publishing.
- Seligman, M. (2007). Coaching and positive psychology. *Australian Psychologist*, 42(4), 266-267.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335.

- Shapiro, J. (2018). *Digital Play for Global Citizens*. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Singh, M. y Qi, J. (2013). *21st century international mindedness: An exploratory study of its conceptualisation and assessment*. University of Western Sydney.
- Sowards, G. W. (1954). Three-Way Conferences: Child-Parent-Teacher. *Childhood Education*, 30(5), 216-219.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2011). Qualitative research and case study. *Silpakorn Educational Research Journal*, 3(1-2), 7-13.
- Storz, M. y Hoffman, A. (2018) Becoming an International Baccalaureate Middle Years Program: Perspectives of teachers, students, and administrators. *Journal of Advanced Academics* 29(3), 216–248.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2010). *Thinking-Based Learning: Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. Teachers College Press.
- Swiss Consulting Group (2002). *Global Competence Report*
- Tan, O. S. y Chua, J. (2021). Science, social responsibility, and education: The experience of Singapore during the COVID-19 pandemic. En

- F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19* (pp. 263-281). Springer.
- Tanner, C. K. (2014). The Interface Among Educational Outcomes and School Environment. *Educational Planning, 27*(3), 19-28.
- Teba-Fernández, E. (2021). Educando al homo digitalis: el papel de la educación y del digcomedu para paliar los efectos de los algoritmos, las fake news, la polarización y falta de pensamiento crítico. *Vivat Academia. Revista de Comunicación, 154*, 71-92.
- Teba-Fernández, E. M., Caballero-García, P. y Bueno-Villaverde, Á. (2020). SHINE®: modelo para la transformación de espacios educativos. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 13*(25), 14-28.
- Teba-Fernández, E. y El Shennawy, D. (2021). The Educational End: how Learning Languages Should Prepare for the Future. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 14*(27), 33-45.
- Tellis, W. (1997a). Application of a case study methodology. *The Qualitative Report, 3*(3), 1-17.
- Tellis, W. (1997b). Introduction to case study. *The Qualitative Report, 3*(2), 1-14.
- Tewksbury, D. y J. Riles (2015). Polarization as a Function of Citizen Predispositions and Exposure to News on the Internet. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 59*(3), 381-398.

- Thompson, J.J. (1998). Towards a model for international education. En M.C. Hayden y J.J. Thompson (Eds.) *International education. Principles and Practice* (pp. 276-290). Kogan Page.
- Todorova, I. L., Suárez-Orozco, C., y Suárez-Orozco, M. (2008). Changing stories: The evolving narratives of immigrant children. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 12(4), 345-367.
- Torrego, J. C., Boal, M. y Bueno, A. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Ediciones SM.
- Trujillo Sáez, F. (2011). "Educar es socializar (II): Por una socialización rica y crítica". *Educ@ conTIC*.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantía de una educación inclusiva y equitativa de calidad y promoción de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.
- UNESCO (2018). *Global Citizenship Education: taking it local*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. UNESCO.
- UNESCO (2021a). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*.
- UNESCO (2021b). *Reimagining our futures together – A new social contract for education. Report from the International Commission on the futures of education, 2021*. UNESCO.

- Villarreal, O. (2007). *La Estrategia de Internacionalización de la Empresa. Un Estudio de Casos de Multinacionales Vascas*. [Tesis Doctoral] Universidad del País Vasco.
- Vincent-Lancrin, S., C. Cobo Romani y F. Reimers (2022). *How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic: Global Lessons from Initiatives to Support Learners and Teachers*. OECD Publishing.
- Voogt, J. y Pareja, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.
- Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books
- Walker, G. (2010). *East is east and west is west. IB Position Paper*, 1-10.  
IBO
- Walters, J. (14 Marzo, 2006). All American Trouble. *The Guardian*
- Wellham, D. (2016). A case Study into Learning that is Additional to the Classroom. *International Journal of Innovation. Creativity and Change*, 4(2), 172-193.

- West, C. (2012). *Toward globally competent pedagogy*. National Association of Foreign Student Advisors (NAFSA).
- West, K. L. (2017). *Teacher Perceptions and Benefits of Student-Led Conferencing in Southern and Central Illinois Elementary Schools*. [Tesis doctoral]. McKendree University.
- Wilson, D. y Ortega, J. (2013). *Learning that Matters. A review of the Research on the Qualities of School Leadership Behaviors that Support Student Learning*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Wiseman, A. W., Damaschke-Deitrick, L., Galegher, E. L. y Park, M. F. (Eds.). (2019). Comparative Perspectives from Germany, Egypt, and Kyrgyzstan. *Comparative Perspectives on Refugee Youth Education: Dreams and Realities in Educational Systems Worldwide*. Routledge.
- Woodroffe, T. (2020). Improving Indigenous student outcomes through improved teacher education: the views of Indigenous educators. *AlterNative: an international journal of indigenous peoples*, 16(2), 146-152.
- Woodward, H. (1994). *Negotiated Evaluation: Involving Children and Parents in the Process*. Heinemann.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum.

- World Health Organization (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. World Health Organization
- World Savvy (2022). *Citizens' rights: the Stonewall Uprising*. Case Study.
- Wringe, C. (1999). Issues in Citizenship at national, local and global levels. *Development Education Journal*, 6 (1) 4–6.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research an applications* (6th ed.) Sage
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*, 296. Serie Documentos de Trabajo.
- Zepeda, S. J. y Mayers, R. S. (2006). An analysis of research on block scheduling. *Review of Educational Research*, 76(1), 137-170.
- Zhao, Y. (2015). *Counting what counts: Reframing educational evaluation*. Solution Tree.