

PISA 2018

Competencia global

Informe español

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional



PISA 2018

Competencia global

INFORME ESPAÑOL



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2020

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>

Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es>

PISA 2018. Competencia global



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Instituto Nacional de Evaluación Educativa www.educacion.gob.es/inee

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2020

NIPO línea: 847-20-143-X

NIPO IBD: 847-20-142-4

ISBN (IBD): 978-84-369-5967-3



Índice

Prólogo

Notas sobre la metodología aplicada en este informe

1. Competencia global: aprender a vivir juntos

12

- 1.1. Introducción a la competencia global y la necesidad de vivir en un mundo interconectado
- 1.2. El marco conceptual y las 4 dimensiones de la competencia global
- 1.3. La evaluación de PISA y la prueba cognitiva
- 1.4. La participación en PISA Competencia Global
- 1.5. Referencias

2. Examinar cuestiones locales, globales e interculturales

29

- 2.1. Introducción
- 2.2. El conocimiento del alumnado sobre cuestiones globales
- 2.3. La autoeficacia del alumnado en cuestiones globales
- 2.4. El disfrute por la lectura y su relación con el conocimiento y la autoeficacia del alumnado en cuestiones globales
- 2.5. Examinar cuestiones locales, globales e interculturales
- 2.6. Referencias

3. Comprender y apreciar las perspectivas de los demás y su percepción del mundo

56

- 3.1. Introducción
- 3.2. La capacidad del alumnado para comprender los puntos de vista de los demás
- 3.3. El interés del alumnado por aprender sobre otras culturas
- 3.4. El respeto por las personas de otras culturas
- 3.5. Las actitudes del alumnado hacia los inmigrantes
- 3.6. La adaptabilidad cognitiva
- 3.7. Comprender y valorar las perspectivas y los puntos de vista de los demás
- 3.8. Referencias

4. Interesarse por la comunicación intercultural

105

- 4.1. Introducción
- 4.2. La conciencia de la comunicación intercultural
- 4.3. El contacto con personas de otros países
- 4.4. Hablar y aprender otras lenguas
- 4.5. Referencias

5. Emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible **123**

- 5.1 Introducción
- 5.2. Sentido de iniciativa respecto a problemas globales
- 5.3. Capacidad para emprender acciones
- 5.4. Relaciones entre el índice de sentido de iniciativa sobre cuestiones globales y las actitudes de los estudiantes
- 5.5. Emprendimiento de acciones para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible y rendimiento en la prueba cognitiva
- 5.6. Referencias

6. La conexión entre las destrezas y actitudes esenciales para desenvolverse en un mundo interrelacionado **150**

- 6.1. Introducción
- 6.2. La evaluación cognitiva de la competencia global en PISA 2018
- 6.3. Rendimiento en la competencia global
- 6.4. Características sociodemográficas y diferencias en el rendimiento
- 6.5. Relaciones entre el rendimiento de los estudiantes en la prueba cognitiva y sus actitudes y disposiciones
- 6.6. Referencias

7. La educación para vivir en un mundo interrelacionado **172**

- 7.1. Introducción
- 7.2. Actividades de aprendizaje en educación global e intercultural
- 7.3. El currículo escolar
- 7.4. España: Ejemplos de buenas prácticas en competencia global
- 7.5. Referencias

Anexo I. Marco conceptual Competencia Global **203**

Anexo II. Ejemplos de unidades de la prueba cognitiva **207**

Anexo III. Cuestionario de contexto **245**

Prólogo

Ubuntu: “Umuntu Ngumuntu Ngabantu”

(“Una persona es una persona a causa de las demás”)

Proverbio zulú, Sudáfrica.

“El ojo que ves no es/ ojo porque tú lo veas;/ es ojo porque te ve”

Antonio Machado, poeta español.

La filosofía y tradición del *Ubuntu* sudafricano, el *Ren* del confucianismo chino, el concepto de *Ahimsa* en la tradición hindú, budista y jainita, el hebreo *Rachamim* o el árabe *Rahmah*, que significa 'compasión', para judíos o musulmanes, el 'amor al prójimo' de los cristianos o la 'filantropía' de los clásicos griegos y latinos son las raíces universales de la competencia global (OECD, 2020)¹. Todas las culturas humanas comparten los mismos principios éticos que nos hacen partícipes de la humanidad como un todo, sin renunciar a las diferencias locales o nacionales, pero afirmando la hermandad a todos los niveles de las personas, con los mismos derechos.

En este siglo, el fenómeno de la globalización y la transnacionalización ha mostrado la insuficiencia de los marcos nacionales o regionales en que se han movido, hasta muy recientemente y todavía, los currículos escolares y, por tanto, la educación formal, en la mayoría de los países. Ejemplo de ello es la limitación que un currículo de marco estrictamente nacional puede significar para muchos estudiantes migrantes, cuya adaptación a un nuevo medio requiere el desarrollo paulatino de subes híbridas y ciudadanía dual que se resisten a tener que elegir una nación sobre otra. De forma paralela, y como respuesta parcial a esta situación, desde estudios internacionales a gran escala como es el PISA (por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*), se van explorando nuevos enfoques que posibiliten la enseñanza y la evaluación de una llamada 'competencia global' o 'educación global', que va más allá del concepto de ciudadanía nacional.

Ya en estudios comparativos que comenzaron su andadura con anterioridad como el ICCS (Estudio sobre la Educación Cívica y Ciudadana, de la IEA) se recogía el concepto de 'ciudadanía global' (*global citizenship*), definido como “el sentimiento individual de pertenencia a la comunidad global y humana que trasciende las fronteras nacionales y locales” (Schulz *et al.*, 2010)². En este estudio, cuyo tercer ciclo se está desarrollando en la actualidad, se revela hasta qué punto los estudiantes de educación secundaria son conscientes y muestran su preocupación sobre cuestiones globales como la pobreza, el hambre, la guerra, la presión demográfica y el medio ambiente. Así mismo, la UNESCO recuerda que la educación para la ciudadanía global es una 'perspectiva emergente' que

1 OECD (2020). PISA 2018 Results. Global Competence. Volume VI. Paris: OECD

2 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2009. International Report. Amsterdam: IEA.

debe estabilizarse y extenderse en los sistemas educativos de todo el mundo (UNESCO, 2015)³; pero, para que tenga sentido, este concepto habrá de ir en conexión con el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos universales, la igualdad de género, el respeto a la diversidad y la educación para la paz.

Cualquier sistema educativo que aspire a incorporar y a consolidar estos valores debe considerar prioritaria la evaluación del alumnado y el análisis de los datos que expresen, en un número relevante de variables y valorando los distintos contextos, la manera en que nuestros estudiantes consideran al otro, qué actitudes adoptan (o están dispuestos a adoptar) ante una situación de desigualdad o de interés social, qué concepto tienen de la interculturalidad, qué conciencia poseen con respecto a su propia cultura o qué iniciativas o compromiso muestran en conocer y valorar otras culturas, entre otras cuestiones que fundamentan las relaciones sociales a nivel local, nacional e internacional.

En efecto, no es posible hacer un enfoque válido y útil de todos estos valores y actitudes que no sea universal. Las naciones, los pueblos, las sociedades son más conscientes que nunca de que, en el devenir humano, no hay ya camino válido que no sea el compartido, y de que nunca antes hemos estado tan cerca, gracias al desarrollo de la tecnología, de la comunicación global. Lo que antes era un axioma económico (cuando una economía 'se enfría', otra se 'constipa') es ya válido para cualquier actividad humana, un presupuesto universal que nos dice que las venturas (por ejemplo, disfrutar de un entorno natural óptimo) y las desventuras (baste recordar la reciente pandemia en la que seguimos inmersos) han de ser compartidas, y que para desarrollar las primeras y combatir las segundas con éxito, la corresponsabilidad y la toma de decisiones basadas en principios éticos globales son imprescindibles.

A lo largo de los capítulos de este informe se ofrecerán análisis procedentes de las bases de datos que estudios a gran escala como PISA ofrecen sobre lo que podemos llamar la ciudadanía global; sin embargo, hemos querido incluir también ejemplos de proyectos de centro en los que se concretan los valores que rigen aquella, no expresados en un tanto por ciento o en la ilustración de un diagrama, sino en el cotidiano trabajo de nuestros alumnos y alumnas en interacción con su centro y su localidad y en proyección hacia más allá de las fronteras de su región o país; a estos centros se debe la autoría de todos los textos que aparecen en el último capítulo de este informe, así como de la información a la que se accede por medio de los enlaces a sitios web; igual ocurre con las imágenes que los acompañan, salvo que se indique lo contrario.

Queremos agradecer su aportación de manera especial a estos centros educativos que, a través de las comunidades autónomas, han colaborado con el INEE compartiendo estos proyectos de estudiantes y profesores y, también, como es ya tradición en una institución colegiada como el INEE, a nuestros compañeros de las Consejerías de Educación, que contribuyen a profundizar en enfoques transformadores, aunando lo local y lo internacional, a través de esta nueva competencia global.

EQUIPO INEE
Ministerio de Educación y Formación Profesional

Notas sobre la metodología aplicada en este informe

- Todos los datos que aparecen en este informe han sido obtenidos a partir de los recogidos en la base de datos internacional del estudio PISA 2018 de la OCDE. Los cálculos correspondientes se han efectuado utilizando el *software* IBM® SPSS® Statistics, a partir de sintaxis generadas con el *software* IEA IDB Analyzer. Los procedimientos empleados por el INEE tanto en la preparación de la base de datos como en la elaboración de los cálculos pueden diferir levemente, en algunos casos, de los utilizados por la OCDE.
- Tal como se señala en el capítulo 1, no todos los países de la OCDE han participado en la evaluación de la competencia global. En el presente informe, las expresiones “promedio OCDE” o “promedio de los países de la OCDE” hacen referencia al promedio de los países de la OCDE con datos en la prueba cognitiva o en las preguntas del cuestionario de contexto, según corresponda. A estos efectos se ha incluido Reino Unido, si bien el único de sus territorios que participó fue Escocia.
- En los capítulos 2 al 7 se hace referencia a una serie de índices calculados para caracterizar diversos aspectos relacionados con la competencia global del alumnado. A continuación, se incluye la enumeración de estos y los capítulos en los que se tratan con mayor profundidad. Esta tabla se recoge también en el capítulo 7.

Tabla 1. Resumen de índices calculados para la caracterización de la competencia global

ABREVIATURA DEL ÍNDICE	DENOMINACIÓN COMPLETA DEL ÍNDICE	CAPÍTULO EN EL QUE HA SIDO ANALIZADO
ATTIMM	Índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes	3
AWACOM	Índice de conciencia del alumnado de la comunicación intercultural	4
COGFLEX	Índice de adaptabilidad cognitiva del alumnado	3
GCAWARE	Índice de conocimiento del alumnado sobre cuestiones globales	2
GCSELF EFF	Índice de autoeficacia del alumnado en tareas relacionadas con cuestiones globales	2
GLOBMIND	Índice de iniciativa del alumnado respecto a cuestiones globales	5

ABREVIATURA DEL ÍNDICE	DENOMINACIÓN COMPLETA DEL ÍNDICE	CAPÍTULO EN EL QUE HA SIDO ANALIZADO
INTCULT	Índice de interés del alumnado por aprender sobre otras culturas	3
PERSPECT	Índice de capacidad del alumnado para comprender las perspectivas de los demás	3
RESPECT	Índice de respeto del alumnado por las personas de otras culturas	3

- En los capítulos 2, 3, 4, 5 y 6 se hace referencia a la desagregación por grupos sociodemográficos. Estos grupos aparecen definidos en el cuadro 2.1 del capítulo 2, que se reproduce a continuación.

Para los análisis de muchas de las variables que aparecen en este informe, se empleará la desagregación atendiendo a los siguientes aspectos:

- Estatus socioeconómico y cultural: se establecerá la comparación entre alumnado socioeconómicamente favorecido, que es el incluido en el cuarto superior del índice socioeconómico y cultural (ISEC) de su país, comunidad autónoma o ciudad autónoma, y el alumnado socioeconómicamente desfavorecido, que es el incluido en el cuarto inferior del ISEC.
- Género: se establecerá la comparación entre chicas y chicos.
- Antecedentes de inmigración: se establecerá la comparación entre alumnado inmigrante y alumnado nativo. Dentro del grupo de alumnado inmigrante se incluirá al alumnado inmigrante de primera generación y al de segunda generación. Para la clasificación de todos los grupos se utilizarán las definiciones empleadas por PISA:
 - o Alumnado nativo: aquel con al menos un progenitor nacido en el país de realización de la prueba PISA, independientemente de que éste sea el país de nacimiento del alumno o alumna.
 - o Alumnado inmigrante de primera generación: aquel nacido en un país distinto al de realización de la prueba PISA, y cuyos progenitores (ambos) nacieron también en un país distinto al de realización de la prueba.
 - o Alumnado inmigrante de segunda generación: aquel nacido en el país de realización de la prueba PISA, pero cuyos progenitores (ambos) nacieron también en un país distinto al de realización de la prueba.

- En los capítulos 2, 3 y 5 se analizan los porcentajes de preguntas correctas referidas a la dimensión sobre la que trate cada capítulo. Para la correcta interpretación de esos análisis hay que tener en cuenta lo siguiente:
 - Algunas de las preguntas formuladas solo admitían ser codificadas como “1 – puntuación completa” o “0 – sin puntuación”. Sin embargo, otras permitían la codificación como puntuación parcial. Estas últimas podían ser codificadas como “2 – puntuación completa”, “1 – puntuación parcial” o “0 – sin puntuación”. A los efectos de estos análisis, las puntuaciones parciales han sido recodificadas como “sin puntuación”.
 - Los cálculos han sido realizados hallando el porcentaje total de aciertos en cada país para cada una de las preguntas, teniendo en cuenta los pesos del alumnado, y calculando posteriormente el promedio de los porcentajes de las preguntas referidas a cada dimensión.

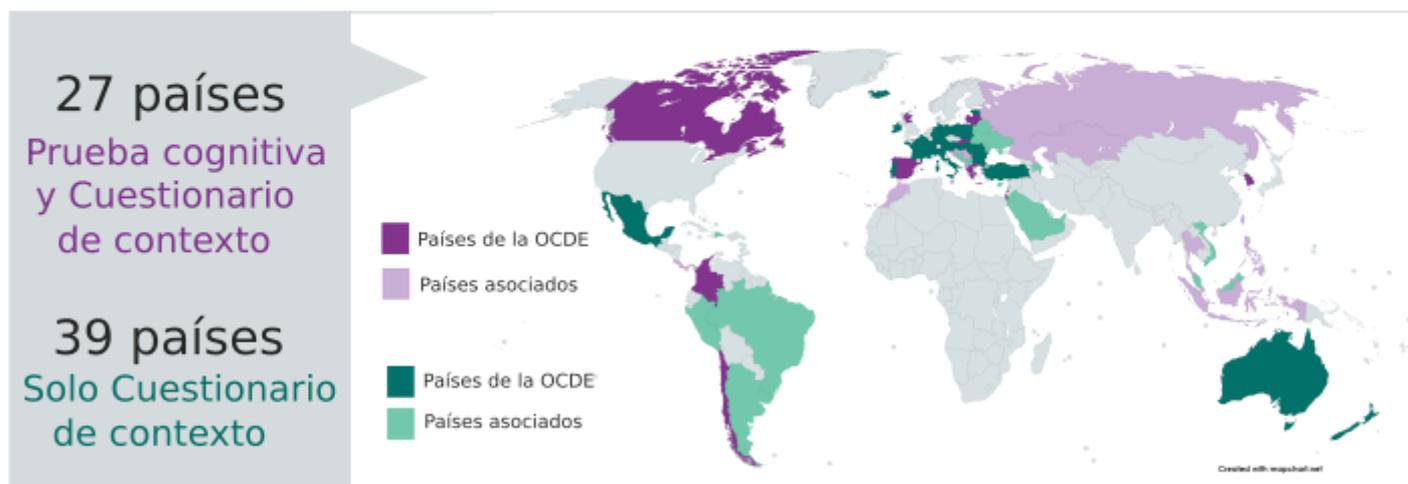
PISA 2018 COMPETENCIA GLOBAL

Informe Español

Dimensiones de la competencia global



Participantes



El rendimiento en PISA Global



España es el país cuyo alumnado muestra un **mayor grado de respeto por las personas de otras culturas** y acredita una **mayor adaptabilidad cognitiva**

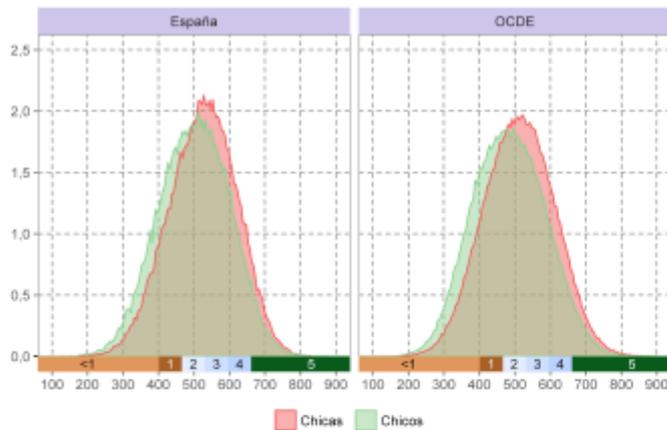
El **84 %** del alumnado español **afirma hablar 2 o más lenguas**, significativamente por encima del promedio OCDE (72 %)

España es uno de los países con **menor variación del rendimiento** debida al ISEC (Índice Social, Económico y Cultural), lo que significa **mayor equidad**

El **97 %** de los estudiantes españoles estudian en centros en los que el **respeto por la diversidad cultural** está incluido explícitamente en su **currículo**



En **España** la proporción de **chicas** (24 %) en los **niveles altos** de la escala de **competencia global** es **mayor** que la de los **chicos** (18 %)



Mayor **adaptabilidad cognitiva**



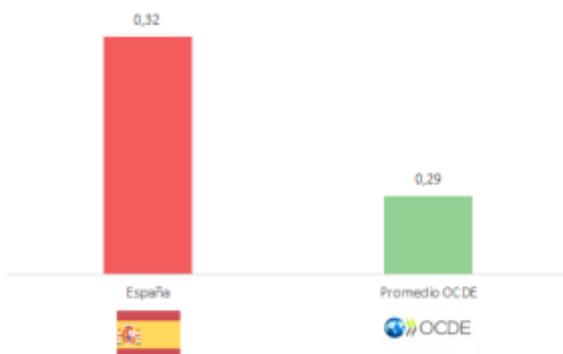
Mejor **informadas** y mayor grado de **compromiso** en **asuntos globales**
Demuestran **actitudes más positivas** hacia los **inmigrantes**

En todos los países

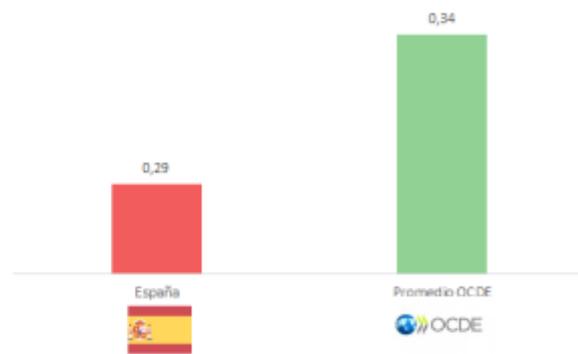
Hablar más de una lengua se asocia con un **incremento significativo** del valor del índice de **interés en la comunicación intercultural**

El **alumnado socioeconómicamente favorecido** muestra un **mayor interés** que el **desfavorecido** por **aprender sobre otras culturas**
En **España** la diferencia es **significativamente menor**, mostrando **mayor equidad**

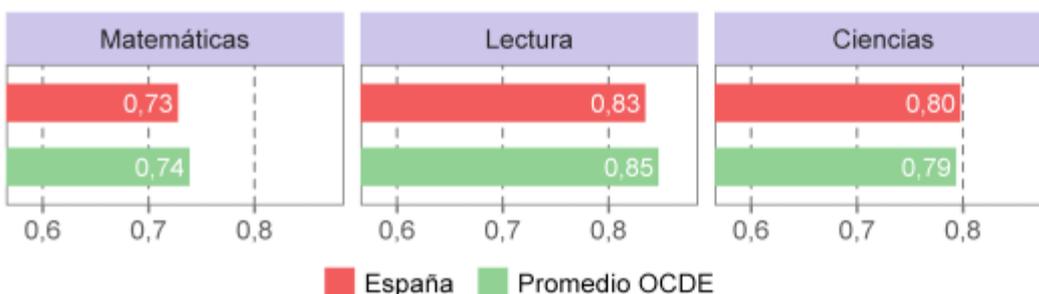
Interés en la comunicación intercultural



Diferencia con el alumnado desfavorecido



Las **puntuaciones en competencia global** están **altamente correlacionadas** con las de **matemáticas, lectura y ciencias**



El **respeto por las personas de otras culturas** es la **actitud del alumnado que más influye** en el **rendimiento en competencia global**

Capítulo 1



1. Competencia global: aprender a vivir juntos

“El mundo entero, ese *kosmos* que, según los estoicos más optimistas, está ordenado por la providencia divina, o que carece de finalidad propia, según los epicúreos, es la patria sin confines que puede albergar al filósofo.”

Carlos García Gual (2019), *Grecia para todos*, p. 104.

1.1. Introducción a la competencia global y la necesidad de vivir en un mundo interconectado

El mundo cambiante, diverso e interconectado en el que nos desenvolvemos ofrece constantes retos y oportunidades a la vez. En general, los jóvenes se adaptan más rápidamente, pero no solo tienen que aprender a participar en una vida cada vez más interrelacionada, sino también a apreciar las ventajas de las diferencias culturales, cada vez más entrelazadas las ajenas con la propia. El desarrollar esas competencias y actitudes no es un fin, sino un proceso a lo largo de la vida que la educación ayuda a moldear.

La OCDE, a través del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*), seleccionó como área innovadora una competencia muy debatida, relacionada con las necesidades recientes de vivir en un mundo diverso, interconectado e interdependiente, llamada 'competencia global', y estudió la posibilidad de evaluar esa capacidad y disposición de actuar e interactuar en ese mundo, por primera vez en un contexto internacional.

En una sociedad civil de adaptación obligada y constante, la globalización significa retos nuevos e innumerables críticas, pero está ya aceptada como un proceso irreversible que indica la importancia de la conciencia global (*global awareness*), y de la capacidad de pensar y actuar globalmente y a la vez desde las distintas perspectivas local-regional-nacional-supranacional. Esta conciencia global se nos ha hecho dolorosamente real en el año 2020, en que la pandemia de la COVID-19 entró bruscamente en las vidas de todos en el mundo entero, y cuyas consecuencias como crisis sanitaria y económica seguimos viviendo en el momento de la redacción de estas páginas. Recordando el adagio de la antigüedad clásica, en palabras de Terencio, la certeza de que “nada humano nos es ajeno” resalta en tiempos difíciles; hoy más que nunca es necesaria la colaboración interregional y transnacional.

La ciudadanía global no supone una situación legal, como la condición de ciudadanía dentro de un país, sino que es más bien un sentido de pertenencia a la especie humana en su comunidad planetaria, que implica siempre una responsabilidad colectiva por el bien común; es un modo de entender, actuar y relacionarse promoviendo una mirada global (*global gaze*) que enlace lo local y lo global, a través de contextos nacionales, internacionales y supranacionales, esencialmente a través del respeto a la diversidad y al pluralismo (Boix-Mansilla y Jackson, 2011).

La competencia global no es, propiamente, una forma de conocimiento, como la historia o la biología, sino más bien un enfoque que conlleva un tipo de metodología y que debería configurar el currículo de forma transversal, incluso ir más allá del mismo. En países como Reino Unido o Canadá, se lleva promoviendo en los últimos lustros la 'ciudadanía global activa' como un rumbo que oriente a todo el colegio o instituto (DFE, 2015).

Otro organismo supranacional, como es la UNESCO, ya se había erigido como primer promotor mundial de la educación para la ciudadanía global: la educación no implica solo las competencias cognitivas de letras y números, sino también el ayudar a encauzar un camino hacia sociedades más justas y pacíficas. En su informe final sobre el tema (UNESCO, 2015), los parámetros principales de la educación para la ciudadanía global eran:

- educación para la paz
- derechos humanos
- entendimiento internacional y supranacional
- desarrollo sostenible

Con la revolución de las comunicaciones a través de las redes sociales, las oportunidades de colaboración, aprendizaje compartido y respuestas comunes se están multiplicando. Uno de los aspectos más interesantes de la propuesta de la UNESCO es su preocupación por el fomento de las identidades colectivas, no de una única identidad individual, en torno a los siguientes elementos comunes:

- actitudes apoyadas en una comprensión de múltiples niveles de identidad, en busca de una 'identidad colectiva' que trascienda las diferencias individuales culturales, religiosas o étnicas
- conocimiento profundo de cuestiones globales y valores universales como la justicia, la igualdad, la dignidad y el respeto
- capacidades cognitivas para pensar crítica, sistemática y creativamente, adoptando enfoques con perspectivas múltiples que reconozcan los diversos ángulos de los problemas y situaciones
- capacidades afectivas como la empatía, la resolución de conflictos, la comunicación, la interrelación e interacción con personas de distinto origen, clase y cultura; y

- capacidades para actuar cooperativa y responsablemente para encontrar soluciones globales a retos globales y para luchar por el bien común (UNESCO, 2015)

Desde la definición e interpretación de lo que es la **ciudadanía global**, en la investigación y práctica educativas se pasa a desarrollar el concepto de **competencia global**, y a la necesidad de evaluarla dentro del contexto académico. El debate sobre la naturaleza de esta 'nueva' competencia está abierto: si no es una asignatura, ¿es una forma de conocimiento? ¿unas actitudes y unos valores? ¿unas disposiciones determinadas? Más que quedarnos con una definición cerrada, el *Centre for Global Education*, de la *Asia Society*, y expertos de la Universidad de Harvard –consultores para la OCDE en esta área– parten de una explicación que integre un conocimiento sustantivo del mundo, además de una conciencia y curiosidad sobre cómo es, desde visiones disciplinares e interdisciplinares. Para interpretar el mundo, se necesita, por una parte, un conocimiento disciplinar, es decir, procedente de la biología, la historia, la literatura, las matemáticas o la economía, entre otras, tanto en conceptos sustantivos como de segundo orden. Y, por otra parte, un enfoque interdisciplinar, que integre conocimiento, métodos y lenguaje específico de las diferentes disciplinas para describir, explicar e interpretar un tema de significación global (Cercadillo, 2019).

Desde 2013, con el fin de responder a los retos de una evaluación comparativa internacional de la competencia global –que no de ciudadanía global– la OCDE comenzó a desarrollar un marco conceptual y a diseñar nuevas unidades de evaluación destinadas a la futura edición del programa PISA 2018. Esta iniciativa se insertaba dentro de una estrategia de la OCDE más a medio plazo, *The Future of Education and Skills OECD Education 2030 Framework* (OECD, 2019a), que pretende ayudar a definir el aprendizaje en las décadas que tenemos por delante. Uno de sus intereses es influir en las políticas de desarrollo curricular de la educación secundaria.

La OCDE se alimenta de las propuestas anteriores aquí recogidas, pero mientras que el constructo de que parte la UNESCO es el de **ciudadanía global**, la OCDE se refiere a **competencia global**, en la tradición de la idea de la educación como destrezas básicas para la vida (*life skills*) más que como impulsora de formas de conocimiento, actitudes y disposiciones.

En el marco conceptual, la OCDE comenzaba reconociendo que “La globalización atrae la innovación, las experiencias nuevas y unas mejores condiciones de vida, pero también contribuye a la desigualdad económica y a la división social” (OECD, 2019a, p.1). Muchas de las subcompetencias globales se entretajan y extienden con las que son necesarias para ejercer una ciudadanía responsable: “la educación global se convertiría así en la nueva educación cívica del siglo XXI, porque la ciudadanía se ejerce en una red que va de lo local a lo global” (OECD, 2019a, p. 3). Pero la propuesta de la OCDE en su marco conceptual no se centra en desarrollar el concepto de ciudadanía global, sino en una forma de evaluar esa perspectiva, la competencia global (*global competence*).

La OCDE comenzó (Reimers, 2013), pues, a desarrollar la evaluación de esta competencia dentro de su política estratégica de dedicar parte de la prueba de PISA a un área innovadora (*innovative domain*), en la que se formulaban preguntas como:

- ¿A qué políticas educativas nos dirigimos?
- ¿Existe ya un marco conceptual?
- Según la investigación, ¿qué impacto tiene la educación en esta área?
- ¿Hasta qué punto es esta área moldeable, medible y evaluable en los jóvenes de 15 años?
- ¿Se puede aplicar transculturalmente?
- ¿Supondría un valor añadido la evaluación comparativa internacional?

Los retos son muchos, como vemos, a la hora de elaborar una evaluación comparativa válida y fiable en competencia global. En primer lugar, para definir qué es cultura, en sus aspectos material, social e individual. Así como hay identidades múltiples, cada vez existe más un sentido de pertenencia a culturas múltiples. Un problema recurrente a la hora de evaluar capacidades afectivas o no cognitivas es el sesgo de la deseabilidad social, y otro problema clave es el contexto familiar, social y político en que se mueven estudiantes de tan diferentes países en todo el mundo, desde el que tendrían que contestar a cuestiones sobre el empleo esclavista, la representatividad ciudadana en un sistema democrático, la desigualdad de género o el aumento masivo de los refugiados por conflictos bélicos, cuestiones todas relativas, en fin, a la violación de los derechos humanos.

Entre otros, la OCDE discute el dilema entre relativismo cultural y valores éticos universales, y destaca la novedad del énfasis en las actitudes y valores; incluso en su primera definición de la competencia global, este organismo se acerca a planteamientos más frecuentes en la UNESCO, como exponer que “la competencia global debería equipar a los jóvenes no sólo para comprender, sino también para actuar” (OECD, 2019a, p. 1). De ahí que se inviertan en el estudio PISA nuevos esfuerzos hacia una evaluación de la competencia global, desarrollada previa consulta a los países miembros, que ofrezca “la primera visión integral del éxito de los sistemas educativos en preparar a los jóvenes para el apoyo de comunidades diversas y pacíficas”. (OECD, 2019a, p. 2).

Los derechos humanos, la igualdad de género, la sostenibilidad medioambiental, la pobreza, el hambre, la malnutrición, las crisis sanitarias y económicas y la diversidad cultural son todos temas de alcance global. Los jóvenes del siglo XXI no solo deben estar al tanto de todo ello, sino también habrán de poseer el conocimiento, las destrezas y las actitudes para emprender acciones dirigidas al bienestar individual y colectivo de nuestras sociedades, sin olvidar la concepción global de humanidad como hermandad.

1.2. El marco conceptual y las 4 dimensiones de la competencia global

A partir de los planteamientos descritos antes, la OCDE y los países interesados en participar en el desarrollo de esta nueva competencia –entre ellos, España– elaboraron el marco conceptual, donde se delimitan las dimensiones y procesos de evaluación sobre el que se construyen las preguntas de la prueba cognitiva y el cuestionario específico de contexto (OECD, 2019b).

La definición de **competencia global**, consensuada por la OCDE y los países participantes, quedaría como:

Competencia global es la capacidad pluridimensional que aúna el saber examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar distintas perspectivas y puntos de vista, saber interactuar de forma respetuosa con los demás y emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible (OECD, 2019b, p. 166).

Para vivir en armonía dentro de nuestras sociedades multiculturales, desenvolverse en un mercado laboral cambiante, participar activamente en los medios de comunicación digital con actitud crítica y responsable, y apoyar los objetivos de desarrollo sostenible para educación consensuados desde la ONU, nuestros estudiantes, futuros adultos, necesitan desarrollar y ejercer unas destrezas específicas interculturales y globales.

En este contexto, el estudio PISA intenta ofrecer datos para conseguir una visión conjunta de lo que se está haciendo dentro de los sistemas educativos, creando espacios de aprendizaje que inviten a los jóvenes a entender el mundo más allá de sus entornos inmediatos, a interactuar con los demás, de cualquier clase u origen que sean, respetando sus derechos y dignidad, y a actuar para conseguir comunidades de ciudadanos más justas e iguales en un mundo interconectado.

La **competencia global** no es una destreza concreta, sino una combinación de conocimiento, destrezas, actitudes y valores que se pueden aplicar en las relaciones interpersonales, ya sean físicas o a distancia, en relación con cuestiones globales o interculturales, algo que no se adquiere en un momento preciso, sino a lo largo de la vida. Este estudio ofrece una instantánea de la situación en los jóvenes de 15-16 años en su proceso de aprendizaje, y nos ayuda a determinar hasta qué punto los centros escolares resultan eficaces en fomentar ese conocimiento, destrezas y disposiciones.

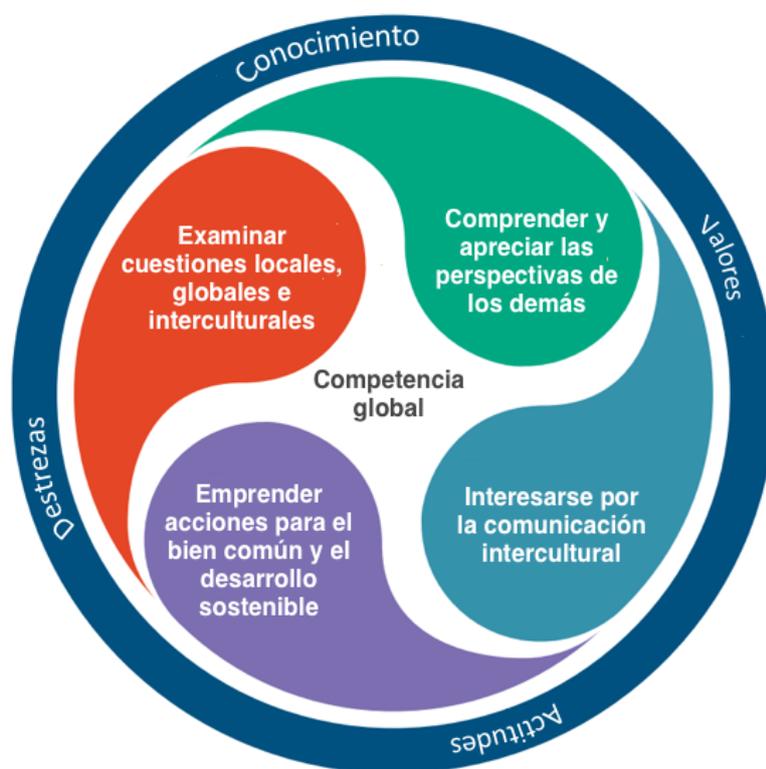
Esta competencia está formada por cuatro dimensiones interdependientes:

- La capacidad de analizar cuestiones de significación local, global y cultural (p.ej., pobreza, interdependencia económica, migraciones, desigualdad, cambio climático, desastres naturales, conflictos sociales y políticos, diferencias culturales y estereotipos)
- La capacidad de comprender y apreciar las perspectivas de los demás y su concepción del mundo

- La disposición para establecer interacciones y relaciones con personas de diferente origen nacional, social o cultural
- La iniciativa de emprender acciones constructivas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo

Como se representa en la Figura 1.1, cada dimensión que forma parte de la competencia global se construye sobre un conocimiento, destrezas, actitudes y valores específicos.

Figura 1.1. Las cuatro dimensiones de la competencia global



La **dimensión 1, Examinar cuestiones locales, globales e interculturales**, se refiere a la capacidad de las personas globalmente competentes para combinar de modo efectivo su conocimiento del mundo y su razonamiento crítico, cada vez que se forman una opinión sobre un tema de alcance global. Aquellos que adquieren un nivel elevado de desarrollo en esta dimensión utilizan habilidades de pensamiento de orden superior, tales como la selección y ponderación de pruebas adecuadas para juzgar la evolución global. El alumnado globalmente competente puede aprovechar y combinar los conocimientos disciplinares y maneras de pensamiento adquiridos en los centros escolares para hacer preguntas, analizar datos y argumentos, explicar fenómenos y adoptar una posición relativa a una cuestión local, global o cultural (Boix-Mansilla y Jackson, 2011).

El desarrollo en esta dimensión también requiere la alfabetización mediática, definida como la capacidad de acceder, analizar y evaluar críticamente los mensajes de los medios de comunicación, así como de crear nuevos contenidos multimedia (Buckingham, 2007; Kellner

y Share, 2005). Las personas competentes a nivel global son usuarias eficaces y creadoras de conocimiento en soportes tanto impresos como digitales.

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

El hecho de interactuar con diferentes perspectivas y visiones del mundo requiere que las personas examinen los orígenes y repercusiones de las perspectivas y visiones de los demás, así como de sus propias creencias. Esto, a su vez, implica un respeto e interés genuinos por conocer quién es la otra persona, su concepto de realidad y sus emociones. Los individuos con esta competencia también justifican y aprecian las conexiones (p. ej., los derechos humanos fundamentales y las necesidades básicas, o las experiencias comunes) que les permitan superar las diferencias y crear un terreno común; conservan su identidad cultural, pero al mismo tiempo son conscientes de los valores culturales de las personas que están a su alrededor. Reconocer la postura de otra persona no significa necesariamente aceptarla. Sin embargo, la capacidad de ver a través de 'otro filtro cultural' ofrece una buena oportunidad para ahondar y cuestionar las perspectivas propias de cada uno.

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

La **dimensión 4, Emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible**, se centra en el papel de los jóvenes como miembros activos y responsables de la sociedad y se refiere a la preparación de los individuos para responder a una cuestión o situación local, global o intercultural determinada. Esta dimensión reconoce que los jóvenes tienen múltiples esferas de influencia que van desde lo personal y local hasta lo digital y global. Las personas competentes crean oportunidades para emprender acciones de manera informada y reflexiva y hacerse oír. Emprender acciones puede implicar defender a un compañero de clase cuya dignidad humana está en peligro, iniciar una campaña mediática global en el instituto, o difundir un punto de vista personal acerca de la crisis de los refugiados en las redes sociales. Las personas competentes a nivel global se comprometen a mejorar las condiciones de vida

en sus propias comunidades y también a construir un mundo más justo, pacífico, inclusivo y ambientalmente sostenible.

En el Anexo 1 se ofrece un esquema de los distintos elementos del marco conceptual de evaluación de la competencia global.

1.3. La evaluación de PISA y la prueba cognitiva

El principal reto al que se enfrentó el estudio PISA al emprender esta evaluación de la competencia global fue el poder integrar, en una misma prueba, la enorme variedad de los contextos culturales y geográficos representados en los países participantes. Por un lado, la diversidad cultural de la población meta del estudio necesita que las pruebas no estén sesgadas hacia una perspectiva particular, como la de un estudiante de un país en desarrollo o la que una determinada clase social pueda tener sobre un problema de un país desarrollado o de otra clase social. Por otro lado, la inclinación hacia una 'neutralidad cultural' en la elaboración de los textos que constituyen la prueba puede incidir negativamente en la autenticidad o relevancia de las tareas. Aunque no exista la evaluación 'universal', sin sesgos culturales, se procura que el enfoque de las unidades de evaluación sea siempre sobre cuestiones relevantes para los jóvenes de 15-16 años en 'todos' los países.

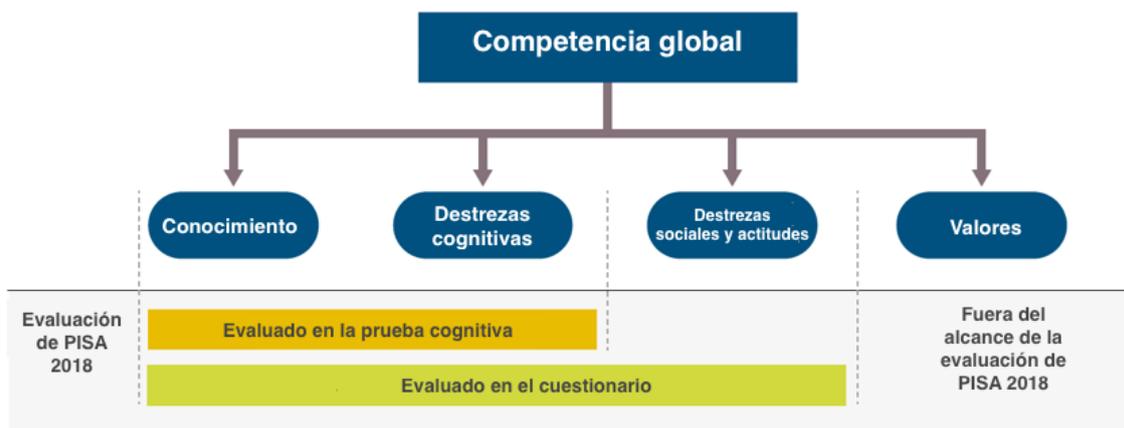
Para ello, se desarrollan dos instrumentos de evaluación:

- Una **prueba cognitiva**, centrada en el conocimiento y las destrezas cognitivas de tres de las cuatro dimensiones de la competencia global: examinar cuestiones locales, globales e interculturales; comprender y apreciar las perspectivas de los demás; y emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible.
- Un **cuestionario de contexto**, para recoger la visión y conciencia de los estudiantes sobre asuntos globales, destrezas y actitudes tanto cognitivas como sociales, e información de los equipos directivos sobre prácticas y actividades que promuevan la competencia global y la educación intercultural. Este cuestionario se centra en las cuatro dimensiones de la competencia.

El **cuestionario de contexto** dirigido a los estudiantes pide información sobre su conocimiento o confianza al tratar temas globales; cuáles son sus capacidades de uso de su lengua materna y diferentes lenguas, y su actitud ante hablantes de idiomas diferentes, además del grado en que adoptan ciertas actitudes, como la adaptabilidad y el respeto por las personas de culturas distintas a la suya. Los cuestionarios del profesorado y de los equipos directivos ofrecen una visión comparativa de la situación en que se encuentran los sistemas educativos del mundo para integrar en sus currículos perspectivas globales, internacionales e interculturales; la educación inicial y permanente del profesorado; y el empleo de ciertas metodologías pedagógicas como las clases cooperativas. Las preguntas específicas de competencia global aparecían integradas en cada cuestionario de contexto, tanto en el de estudiantes como en el del profesorado y el de equipos directivos.

Con las respuestas del alumnado a la **prueba cognitiva** se elabora una escala unidimensional del rendimiento en la competencia global. Pero no hay que olvidar que el concepto de competencia global, en sí, es pluridimensional e incluye los aspectos cognitivos y los afectivos, como actitudes y valores, individuales y sociales (Figura 1.2).

Figura 1.2. La estrategia de PISA para evaluar la competencia global



La **prueba cognitiva final** sobre competencia global consta de 69 preguntas, organizadas en 18 unidades y en 4 bloques, y aparece integrada con las otras tres competencias troncales: lectura, matemáticas y ciencias. En este diseño integrado de las cuatro competencias, todos los estudiantes respondieron a 60 minutos de preguntas de lectura, un 41 % contestó a preguntas de matemáticas, un 41 %, a preguntas de ciencias y un 30 % respondió a preguntas de competencia global (OECD, 2020).

Los aspectos cognitivos de la primera dimensión, “examinar cuestiones locales, globales e interculturales”, se evalúan por medio de 37 preguntas dirigidas a subprocesos como selección de fuentes, sopesar la fiabilidad y la relevancia de las fuentes, emplear fuentes como una forma de razonar con evidencia y describir y explicar situaciones y problemas complejos.

Para la segunda dimensión, “comprender y apreciar las perspectivas de los demás”, se emplean 18 preguntas dirigidas a subprocesos como reconocer distintas perspectivas y puntos de vista e identificar relaciones.

La cuarta dimensión (recordemos que la tercera, “interesarse por la comunicación intercultural”, solo se evalúa a través del cuestionario de contexto), “emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible”, se juzga mediante 14 preguntas dirigidas a subprocesos como considerar tipos de acciones y valorar las consecuencias e implicaciones de emprender una acción o no hacerlo, o no tomarla siquiera en consideración.

Cada unidad se enfoca en una cuestión concreta global o intercultural. Algunas unidades tienen un enfoque secundario, además. Los escenarios o textos mixtos introductorios se elaboraron para cubrir una o más dimensiones y conseguir la mayor cobertura posible a lo largo de las unidades. Las cuatro 'áreas de conocimiento' que se consideran son:

- Relaciones culturales e interculturales
- Desarrollo socioeconómico e interdependencia transnacional
- Sostenibilidad del medioambiente
- Instituciones políticas, conflictos sociales y derechos humanos

Al elaborar las unidades, estas áreas se enfocan en las tres dimensiones que forman la competencia global en su aspecto cognitivo.

Para ilustrar la prueba cognitiva en este informe, se han hecho públicas cinco unidades de evaluación:

- "Una única historia"
- "Refugiados olímpicos"
- "Política lingüística"
- "Ropa ética"
- "Aumento del nivel del mar"

Todas ellas recogen los tres procesos cognitivos (o dimensiones) asociados a la competencia para construir una escala de cinco niveles de rendimiento, con sus descriptores asociados a cada nivel; esta escala se define en profundidad en el capítulo 6 de este informe. "Una única historia" incide en las relaciones culturales e interculturales, centrada en destrezas cognitivas como el perspectivismo, o darse cuenta y comprender las perspectivas de los demás, la capacidad de identificar estereotipos, la discriminación y la intolerancia. "Refugiados olímpicos" se enfoca en las instituciones, conflictos internacionales, los derechos humanos y el reconocimiento de puntos de vista diferentes. "Ropa ética" representa las políticas, prácticas y comportamiento hacia la sostenibilidad del medioambiente, además de considerar las interacciones económicas transnacionales y plantear implicaciones y acciones posibles. "Política lingüística" trata de las relaciones culturales e interculturales, identificar estereotipos, la discriminación y la intolerancia. "Aumento del nivel del mar" se refiere al desarrollo social y económico, las interacciones económicas transnacionales y la sostenibilidad del medioambiente, incidiendo en los recursos naturales limitados, los riesgos medioambientales, el razonamiento basado en la evidencia y la consideración de las acciones que uno emprende.

El Cuadro 1.1 recoge el número de preguntas por cada unidad publicada de la prueba, según las dimensiones o procesos cognitivos evaluados y los niveles de rendimiento. Estas unidades y preguntas se presentan con más detalle en el Anexo 2.

Cuadro 1.1 Número de preguntas por unidad publicada

		Unidades				
		Una única historia	Refugiados olímpicos	Política lingüística	Ropa ética	Aumento del nivel del mar
Dimensiones (proceso cognitivo)	Dimensión 1	4	2	0	0	2
	Dimensión 2	1	3	0	1	1
	Dimensión 4	0	0	4	3	2
Niveles de rendimiento	Nivel 1	1	0	0	0	1
	Nivel 2	2	1	1	1	0
	Nivel 3	0	2	1	1	1
	Nivel 4	0	1	2	2	1
	Nivel 5	2	1	0	0	2
Total		5	5	4	4	5

1.4. La participación en PISA Competencia Global

España ha participado desde su inicio en el estudio PISA, hace ya dos décadas. En esta séptima edición de 2018 colaboraron en su estudio principal más de 1000 centros educativos y más de 35 000 estudiantes, en una amplia muestra representativa de la población total del alumnado de 15-16 años en todas las comunidades y ciudades autónomas. La mayoría de estudiantes se encontraba en 4.º curso de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Los datos se recogieron en los centros españoles durante la primavera de 2018.

Al ser la competencia global una opción internacional –aunque en la prueba cognitiva del estudiante se presentaba integrada con las otras tres competencias consideradas troncales–, no todos los países que participaron en la edición de 2018 lo hicieron en esta competencia innovadora.

De los participantes en PISA 2018, 27 países, España entre ellos, hicieron la prueba cognitiva sobre competencia global y el cuestionario específico de contexto de estudiantes y de equipo directivo, mientras que 39 países hicieron sólo el cuestionario específico de contexto (Cuadro 1.2). En total, tenemos datos sobre esta competencia innovadora recogidos de 66 países.

Cuadro 1.2. Participación en PISA 2018 Competencia Global *

Prueba cognitiva y Cuestionario de contexto (27 países)		Sólo Cuestionario de contexto (39 países)	
Albania	Israel	Alemania	Kosovo
Brunei	Kazajistán	Arabia Saudí	Líbano
Canadá	Letonia	Argentina	Macao
Chile	Lituania	Australia	Macedonia N.
China Taipéi	Malta	Austria	Malasia
Colombia	Marruecos	Azerbaiyán	México
Corea del Sur	Panamá	Bielorrusia	Moldavia
Costa Rica	Escocia (Reino Unido)	Bosnia Herz.	Montenegro
Croacia	República Eslovaca	Brasil	Nueva Zelanda
España	Rusia	Bulgaria	Perú
Filipinas	Serbia	Chipre	Polonia
Grecia	Singapur	Emiratos Árabes Unidos	Portugal
Hong Kong	Tailandia	Eslovenia	R. Dominicana
Indonesia		Estonia	Rumanía
		Francia	Suiza
		Hungría	Turquía
		Islandia	Ucrania
		Irlanda	Uruguay
		Italia	Vietnam
		Jordania	

* En **negrita**, países de la OCDE

En España, participaron con muestra ampliada y aparecen en este informe las siguientes comunidades y ciudades autónomas: Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Ciudad Autónoma de Ceuta, Extremadura, Galicia, Ciudad Autónoma de Melilla, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco, La Rioja y Comunitat Valenciana.

La gran ventaja de la prueba cognitiva es que el rendimiento del alumnado se puede medir –en sus límites– de una forma objetiva y, por tanto, se puede comparar de una manera transversal y válida. Los cuestionarios de contexto, por su naturaleza, dependen más de la subjetividad y la deseabilidad social de los participantes, y más aún en temas de alcance global, donde muchos aspectos del contenido están mediados por las actitudes y disposiciones individuales, y estas pueden jugar un papel diferente en las distintas culturas en que se insertan los sistemas educativos evaluados (Foster, 2019). El papel de las instituciones educativas y de los investigadores en educación es el de analizar con todo cuidado los datos recogidos y considerar hasta qué punto se pueden hacer interpretaciones comparativas. En todo caso, y a pesar de que no todos los países PISA participaran en la prueba cognitiva, es una buena noticia para la investigación, la práctica y las políticas educativas que dispongamos de unas ricas bases de datos que podemos utilizar para producir informes e investigaciones relevantes sobre la competencia global de los estudiantes en todo el mundo.

La eficacia y rapidez con que respondan los sistemas educativos a la creciente interdependencia económica, las divisiones culturales, la brecha social, la transformación tecnológica, el cambio climático y, a más corto plazo, las consecuencias de la actual pandemia, tendrán un impacto significativo en el bienestar de las personas y de los colectivos en los que viven. Todos, tanto en comunidades homogéneas como heterogéneas, estamos llamados a romper los estereotipos culturales, a reflexionar sobre las causas de la violencia por motivos raciales, religiosos o de odio y a participar en la creación de sociedades sostenibles, integradas y respetuosas.

Mejorar la competencia global a través de la educación exigirá cambios significativos en el aula: cambios que afecten a lo que el alumnado aprende sobre el mundo y otras culturas, las oportunidades que tienen de practicar lo que han aprendido y cómo apoyan los docentes este aprendizaje al trabajar con estudiantes diversos. Algunos currículos nacionales ya promueven la educación para el desarrollo sostenible y la educación intercultural. Muchos docentes también animan al alumnado a analizar y reflexionar sobre las causas que subyacen en los temas globales y a compartir ideas sobre posibles soluciones. Sin embargo, el progreso ha sido desigual y las buenas prácticas no se han compartido lo suficiente en el ámbito internacional (OECD, 2019b).

Los datos presentados en este informe, analizados a los distintos niveles internacional, nacional y regional, aportarán un valioso conocimiento sobre qué enfoques en políticas para la educación global son los más habituales en los sistemas escolares en todo el mundo y sobre cómo se preparan los docentes para fomentar la competencia global. Los sistemas educativos, por tanto, aprenderán unos de otros sobre las maneras para adaptar mejor sus currículos, promocionar métodos de enseñanza innovadores y ajustar la formación inicial de los docentes para facilitar el desarrollo de la competencia global.

Como nos recuerdan los organismos internacionales, “el esfuerzo más costoso, pero quizá también el más urgente, será evaluar y experimentar con nuevos métodos de seguir mejorando la medición de las dimensiones socioemocionales, actitudinales y valorativas de la competencia global” (OECD, 2019b, p. 61). La evaluación internacional, instantánea de un momento determinado, es un complemento importante para el trabajo diario de los centros escolares, su evaluación formativa y sumativa, puesto que ninguna evaluación de manera

aislada puede explicar la complejidad de la competencia global como objetivo de aprendizaje. En esta tarea seguimos embarcados en los distintos ámbitos de la comunidad educativa.

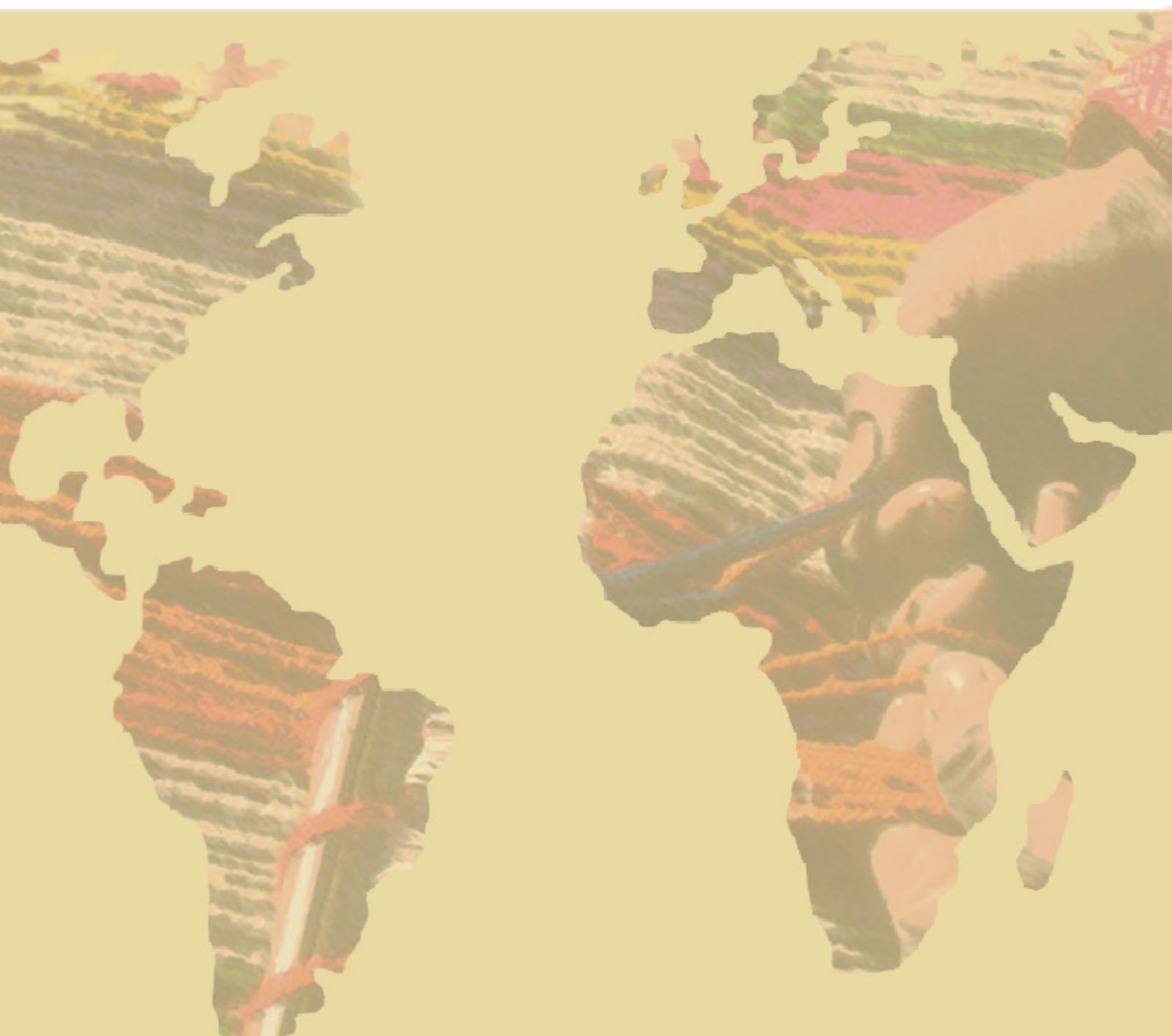
1.5. Referencias

- Boix-Mansilla, V. y Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: CCSSO and Asia Society. Recuperado de <https://asiasociety.org/education/educating-global-competence>
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43–55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Cercadillo, L. (2019). The Spanish Approach to PISA Global Competence. *Intercultura. 9th Forum on Intercultural Learning and Exchange*, Brussels, 35-39. Roma: Fondazione Intercultura. Recuperado de http://www.fondazioneintercultura.org/_files/uploads/trimestrale_intercultura_n93_2019.pdf
- Foster, N. (2019). OECD: Global Competence within PISA. *Intercultura. 9th Forum on Intercultural Learning and Exchange*, Brussels, 35-39. Roma: Fondazione Intercultura. Recuperado de http://www.fondazioneintercultura.org/_files/uploads/trimestrale_intercultura_n93_2019.pdf
- DFE-Department for Education (2015). *Citizenship Studies. GCSE subject content*. Gov-UK. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/publications/gcse-citizenship-studies>
- Hanvey, R. G. (1975). *An Attainable Global Perspective*. Nueva York: Center for War/ Peace Studies.
- Kellner, D. y J. Share (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. En *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 26/3, 369-386.
- OECD (2019a). *PISA 2018 Global Competence Framework*. En PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/043fc3b0-en>
- OECD (2019b). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>, <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-marcos.html>
- OECD (2020). *PISA 2018 Results. Global Competence. Volume VI*. Paris: OECD Publishing.
- Reimers, F. (2013). *Assessing global education: an opportunity for the OECD*. Working paper. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/global-competency.pdf>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.

UNESCO (2015). *Final Report. Second UNESCO Forum on Global Citizenship Education*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232768>

Capítulo 2



2. Examinar cuestiones locales, globales e interculturales

2.1. Introducción

La primera dimensión del constructo denominado “competencia global” se centra en la capacidad del alumnado para combinar el conocimiento sobre el mundo y el razonamiento crítico a la hora de formarse una opinión sobre una cuestión de índole local o global. En concreto, el alumnado ha de conocer y comprender críticamente:

- La economía, el medio ambiente y la sostenibilidad a largo plazo. Esto significa comprender la pobreza, el desarrollo económico y su impacto sobre el medio ambiente, la relación entre empleo, producción, condiciones laborales, beneficio y migración, y cómo todos estos conceptos se relacionan con la globalización (Imoto, 2015).
- La cultura, lo que incluye comprender cómo el sesgo cultural de cada persona condiciona su forma de ver el mundo, sus percepciones, sus creencias, sus comportamientos y sus prácticas. También engloba entender que los individuos que conforman un grupo cultural provienen de contextos diferentes, y que estos están constantemente cambiando y evolucionando. Este conocimiento permite al alumnado comprender cómo los estereotipos culturales, las estructuras de poder, las prácticas discriminatorias y las barreras institucionales entre y dentro de los grupos tienen el potencial de desempoderar a los individuos (Boix Mansilla y Jackson, 2011).
- La historia de diferentes grupos, países y regiones; entender la naturaleza dúctil de la historia, y cómo las interpretaciones del pasado difieren entre grupos y a lo largo del tiempo. Esto implica el conocimiento del proceso de investigación histórica y de cómo se seleccionan y utilizan los hechos. También se refiere a la necesidad de acudir a fuentes de información alternativas para evitar que la narrativa de grupos marginados sea ignorada (Nordgren, 2017).
- Los medios de comunicación, focalizándose en la comprensión del proceso que dichos medios siguen para seleccionar, editar e interpretar la información, además de la identificación de los medios de masas como servicios que implican una relación de productor-consumidor, cuyas características obedecen a diferentes motivos, intenciones y propósitos. También hace referencia a la exactitud de la información, y

cómo se puede identificar la información inexacta, la propaganda y el discurso del odio (Buckingham, 2007).

El alumnado competente en esta dimensión es capaz de combinar su conocimiento sobre cuestiones globales con el razonamiento crítico para formarse una opinión informada sobre un tema en particular. Quienes adquieren un alto nivel de desarrollo en esta dimensión utilizan destrezas de pensamiento avanzadas, como seleccionar y calibrar la evidencia apropiada para razonar sobre asuntos de índole global. También son capaces de aprovechar los conocimientos disciplinarios y los modos de pensar que han adquirido a lo largo de su vida escolar para plantear preguntas, seleccionar y analizar evidencias, explicar fenómenos y posicionarse en relación con asuntos locales y globales. La competencia en esta dimensión requiere de competencia en la utilización de los medios de comunicación, ya que el alumnado debería ser capaz de identificar, acceder, analizar y evaluar críticamente la validez de los contenidos de los medios, sobre todo en un tiempo en el que la exposición a distintas fuentes de información sin contrastar es tan elevada (Buckingham, 2007).

Este capítulo se va a centrar en explorar la capacidad del alumnado para examinar aspectos de relevancia local, global y cultural. En concreto, se tratará la autoeficacia y el conocimiento del alumnado sobre cuestiones globales, destacando las diferencias en función del contexto socioeconómico y las circunstancias particulares.

Para la evaluación de esta dimensión se han utilizado 37 ítems de la prueba cognitiva y 2 preguntas del cuestionario del alumnado centradas en el conocimiento y en la autoeficacia sobre cuestiones globales.

2.2. El conocimiento del alumnado sobre cuestiones globales

Para medir el conocimiento del alumnado sobre cuestiones globales se empleó una pregunta del cuestionario de contexto en la que se le pedía que respondiera hasta qué punto aquel está informado sobre los siguientes temas:

- Cambio climático y calentamiento global
- Salud mundial (por ejemplo, epidemias)
- Migraciones (circulación de personas)
- Conflictos internacionales
- Hambre o malnutrición en diferentes partes del mundo
- Causas de la pobreza
- Igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo

Las opciones de respuesta eran cuatro: “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”. Con las respuestas a estas preguntas se ha construido el **índice de conocimiento de cuestiones globales (GCAWARE)**; un valor positivo de este índice significa un mayor grado de conocimiento de estos temas que la del promedio del alumnado de los países de la OCDE.

Este epígrafe se centrará en el análisis de este índice, cuyo valor para una selección de los países que participaron en la evaluación de la competencia global y de las comunidades y ciudades autónomas analizadas en este informe se representa, respectivamente, en las Figuras 2.1a y 2.1b; en el capítulo 7 del presente informe se realizará un análisis más detallado de algunas de las respuestas con las que se confeccionó el índice (ver Figura 7.6).

Figura 2.1a. Índice de conocimiento sobre cuestiones globales (GCAWARE). Países

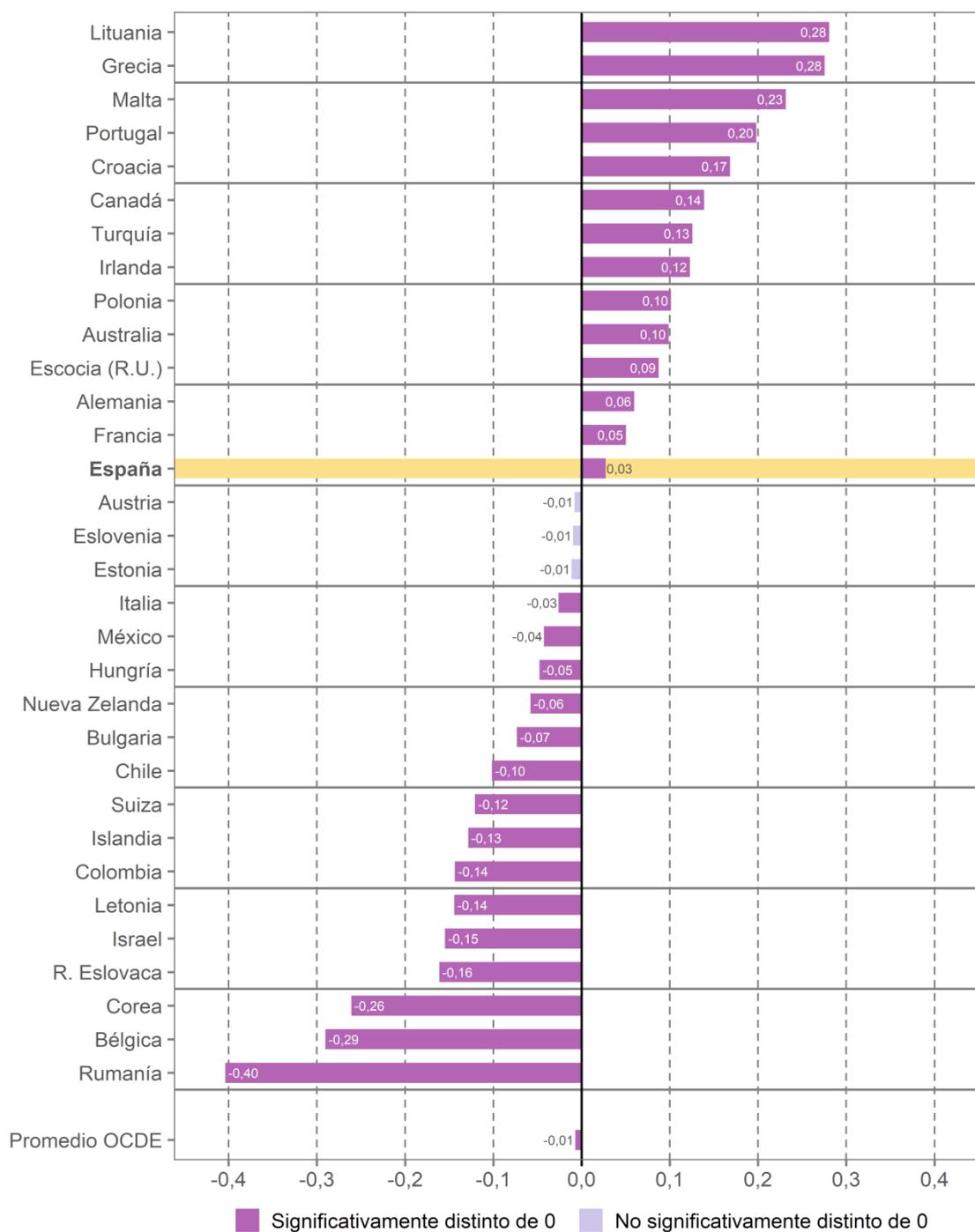
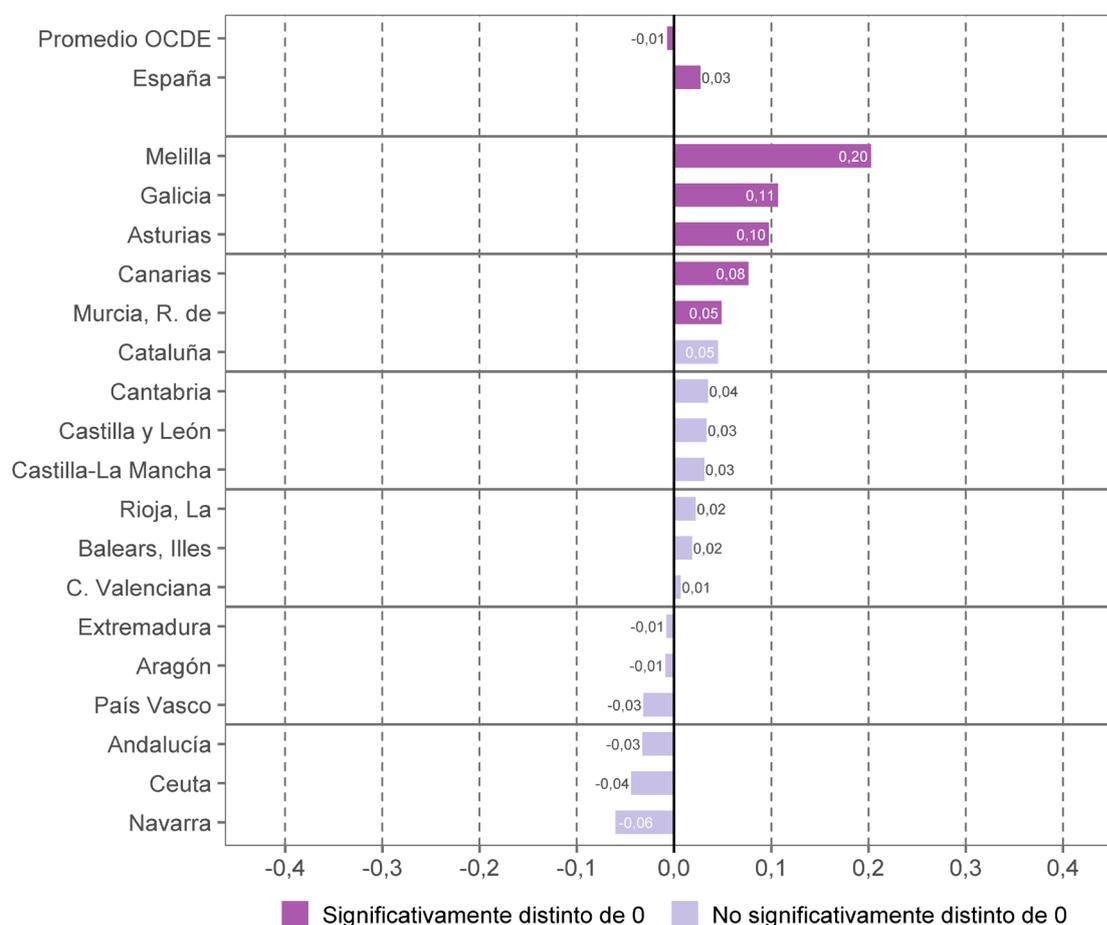


Figura 2.1b. Índice de conocimiento sobre cuestiones globales (GCAWARE). Comunidades y ciudades autónomas



En la Figura 2.1a se observa que el alumnado que afirma estar más informado sobre los temas propuestos se encuentra en Lituania y Grecia (en ambos países, 0,28), Malta (0,26) y Portugal (0,20), mientras que el alumnado menos informado es el de Rumanía (-0,40), Bélgica (-0,29) y Corea (-0,26). El grado de información del alumnado en España (0,03) se sitúa leve pero significativamente por encima del promedio de la OCDE (-0,01). En la Figura 2.1b se observa que la Ciudad Autónoma de Melilla es el territorio español con una media del índice más alta (0,20), aunque hay que tener en cuenta que el error estándar de la estimación es superior al de las comunidades autónomas. Le sigue Principado de Asturias, con un valor medio de 0,10. La Comunidad Foral de Navarra (-0,06) y la Ciudad Autónoma de Ceuta (-0,04) son los territorios con un valor medio del índice más bajo.

Cuadro 2.1. Definición de los grupos sociodemográficos

Para los análisis de muchas de las variables que aparecen en este informe, se empleará la desagregación atendiendo a los siguientes aspectos:

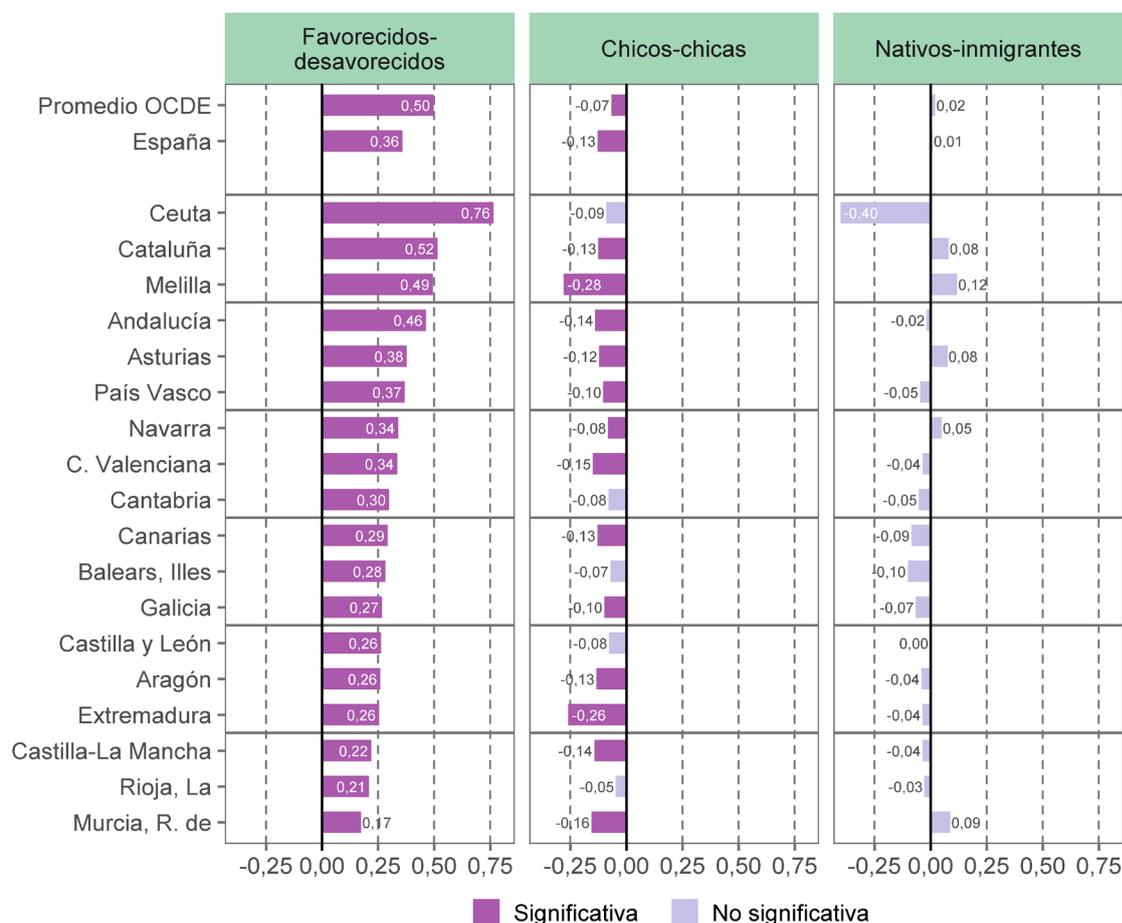
- Estatus socioeconómico y cultural: se establecerá la comparación entre alumnado socioeconómicamente favorecido, que es el incluido en el cuarto superior del índice socioeconómico y cultural (ISEC) de su país, comunidad autónoma o ciudad autónoma, y el alumnado socioeconómicamente desfavorecido, que es el incluido en el cuarto inferior del ISEC
- Género: se establecerá la comparación entre chicas y chicos
- Antecedentes de inmigración: se establecerá la comparación entre alumnado inmigrante y alumnado nativo. Dentro del grupo de alumnado inmigrante se incluirá al alumnado inmigrante de primera generación y al de segunda generación. Para la clasificación de todos los grupos se utilizarán las definiciones empleadas por PISA:
 - Alumnado nativo: aquel con al menos un progenitor nacido en el país de realización de la prueba PISA, independientemente de que éste sea el país de nacimiento del alumno o alumna
 - Alumnado inmigrante de primera generación: aquel nacido en un país distinto al de realización de la prueba PISA, y cuyos progenitores (ambos) nacieron también en un país distinto al de realización de la prueba
 - Alumnado inmigrante de segunda generación: aquel nacido en el país de realización de la prueba PISA, pero cuyos progenitores (ambos) nacieron también en un país distinto al de realización de la prueba

En las Figuras 2.2a y 2.2b se analiza los valores del índice al desagregar por grupos sociodemográficos, según las definiciones incluidas en el cuadro 2.1. En ellas, se observa que el alumnado socioeconómicamente favorecido obtiene puntuaciones en el índice significativamente superiores a las del alumnado socioeconómicamente desfavorecido, en todos los países y comunidades y ciudades autónomas. Entre los países incluidos en este informe, las diferencias más altas se dan en Bulgaria (0,73 puntos), Malta (0,68) e Islandia (0,66). España (0,36) es uno de los países con una menor diferencia, solo por detrás de Israel (0,29), Italia (0,30) y Turquía (0,32). La diferencia en el promedio de la OCDE se sitúa en 0,50.

Figura 2.2a. Índice de conocimiento sobre cuestiones globales (GCAWARE). Desagregación por grupos sociodemográficos. Países



Figura 2.2b. Índice de conocimiento sobre cuestiones globales (GCAWARE). Desagregación por grupos sociodemográficos. Comunidades y ciudades autónomas



Atendiendo al análisis por género, se observa que en la mayoría de los países y en todas las comunidades y ciudades autónomas las chicas obtienen puntuaciones más altas que los chicos en este índice, siendo la diferencia estadísticamente significativa en 19 países (entre ellos España), en 13 comunidades autónomas y en la Ciudad Autónoma de Melilla. La mayor diferencia a favor de las chicas se da en Lituania (0,28 puntos) y en Bulgaria (0,20). En España la diferencia es de 0,13, significativamente superior a la que se da a favor de las chicas en el promedio OCDE (0,07). Solo en Corea la diferencia es estadísticamente significativa a favor de los chicos (0,10).

En cuanto a las diferencias en función de los antecedentes de inmigración, el alumnado nativo puntúa significativamente mejor que el inmigrante en 5 países: Bulgaria (0,49), Islandia (0,29), Eslovenia (0,22), Grecia (0,18) e Italia (0,12). La situación contraria, es decir, que los inmigrantes puntúan más en el índice, se da en otros 5 países: Irlanda (0,19), Escocia (Reino Unido) (0,17), Australia (0,14), Canadá (0,14) y Nueva Zelanda (0,12). En España, como en el promedio OCDE, la diferencia no es significativa.

2.3. La autoeficacia del alumnado en cuestiones globales

PISA define la autoeficacia como la confianza que tiene el estudiante en sus habilidades para alcanzar los resultados deseados a través de sus acciones. La autoeficacia determina, entre otros aspectos, la intensidad y la duración del esfuerzo invertido en superar obstáculos y experiencias adversas (Bandura, 1978). En 2018, se preguntó al alumnado de los países participantes sobre su percepción de su propia eficacia en relación con tareas asociadas a la competencia global.

Para ello, PISA 2018 pidió al alumnado que valorara hasta qué punto se sentía capaz de llevar a cabo, por su cuenta, una serie de tareas relacionadas con la competencia global. Estas tareas fueron:

- Explicar cómo las emisiones de dióxido de carbono afectan al cambio climático global
- Establecer una conexión entre los precios de los productos textiles y las condiciones laborales en los países de producción
- Debatir las diferentes razones de por qué las personas se convierten en refugiados
- Explicar por qué algunos países sufren más el cambio climático que otros
- Discutir las consecuencias sobre el medio ambiente del desarrollo económico

Para contestar se utilizó una escala de 4 puntos, con las opciones “No podría hacer esto”, “Me esforzaría para hacer esto por mi cuenta”, “Podría hacer esto con un poco de esfuerzo”, “Podría hacer esto fácilmente”. Las respuestas se combinaron para calcular el **índice de autoeficacia en competencia global** (GCSELFEEFF); un valor positivo de este índice significa una mayor autoeficacia que la del promedio del alumnado de los países de la OCDE. En la Figura 2.3 se reflejan los valores del índice para los diferentes países y comunidades y ciudades autónomas.

Figura 2.3a. Índice de autoeficacia en competencia global (GCSELFEFF). Países

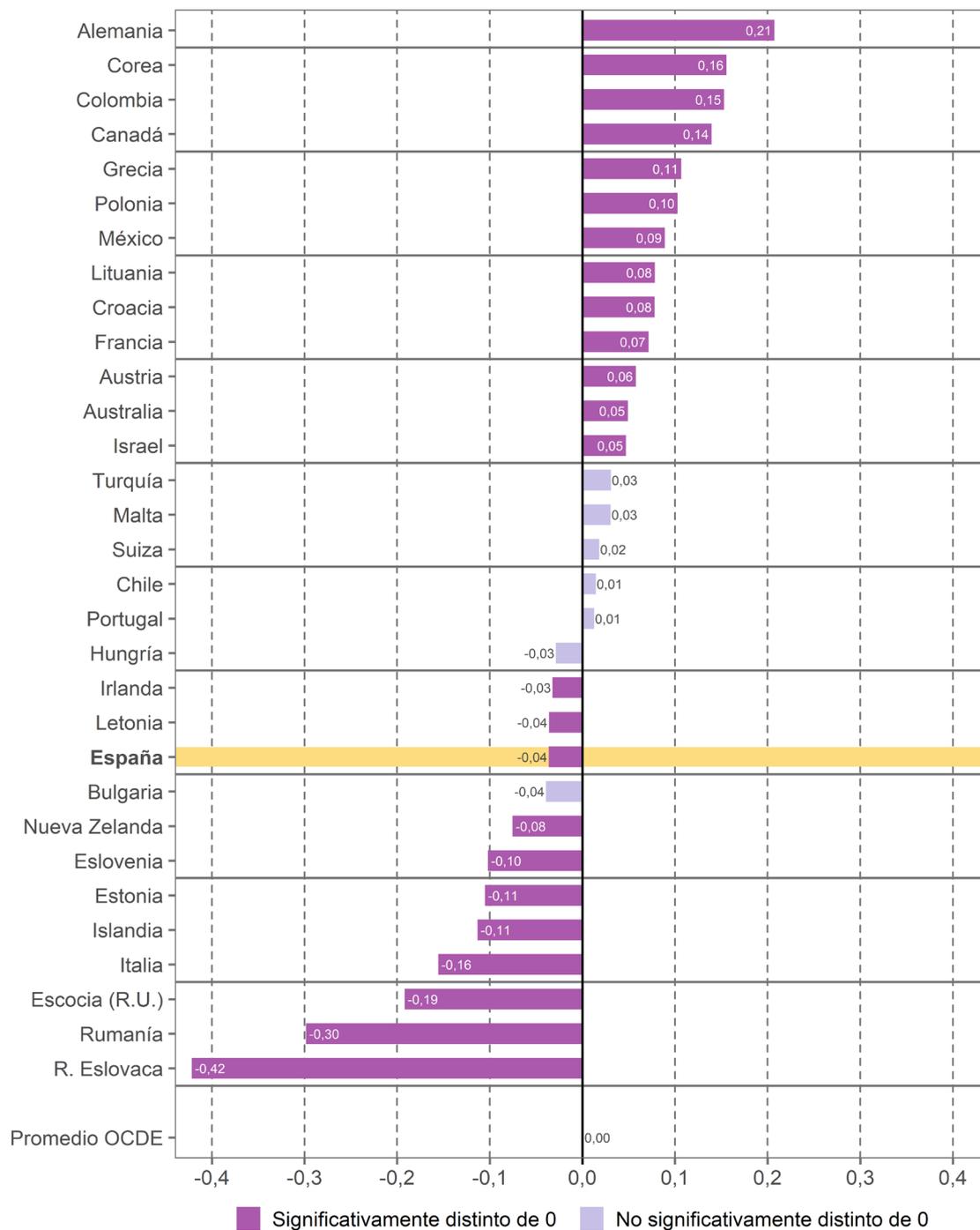
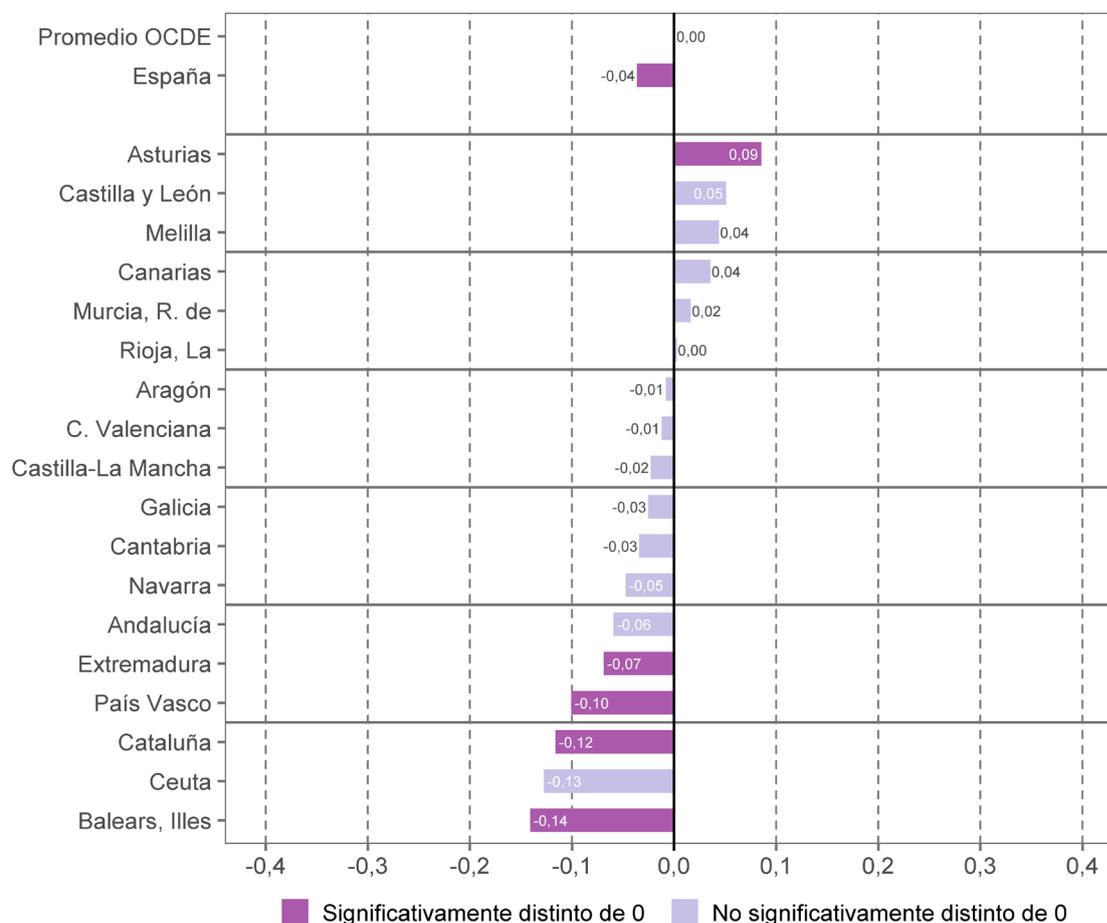


Figura 2.3b. Índice de autoeficacia en competencia global (GCSELFEFF). Comunidades y ciudades autónomas



Alemania es el país con un valor medio del índice más alto (0,21), seguido de Corea (0,16) y Colombia (0,15). En el extremo contrario destacan la República Eslovaca (-0,42), Rumanía (-0,30) y Escocia (Reino Unido) (-0,19). El valor del índice para España (-0,04) se sitúa significativamente por debajo del promedio de la OCDE (0,00) (Figura 2.3a).

De entre las comunidades y ciudades autónomas, solo el Principado de Asturias (0,09) obtiene un valor positivo significativamente distinto de 0 para el índice. El resto, o bien obtiene valores que no difieren significativamente de 0 o bien obtiene valores negativos. Los valores más bajos se dan en Illes Balears (-0,14), Comunidad Autónoma de Ceuta (-0,13, aunque no difiere significativamente de 0) y Cataluña (-0,12) (Figura 2.3b).

Si se analiza la desagregación por los grupos sociodemográficos descritos en el cuadro 2.1 de los valores del índice, representados en las Figuras 2.4a y 2.4b, se observa que, en todos los territorios considerados, excepto en la Comunidad Autónoma de Ceuta, hay una diferencia significativa entre el alumnado favorecido y el desfavorecido socioeconómicamente. Entre los países, superan los 0,7 puntos de diferencia Austria (0,76), Escocia (Reino Unido) (0,75), Islandia (0,74), Alemania y Nueva Zelanda (ambos con 0,73) y Corea (0,71). Como en el caso del **índice de conocimiento sobre cuestiones globales**, la diferencia entre alumnado favorecido y desfavorecido en España (0,44) queda significativamente por debajo de la del

promedio de la OCDE (0,56), siendo Cataluña (0,60) la comunidad autónoma con la mayor diferencia y la Región de Murcia (0,30) la que presenta la menor.

Figura 2.4a. Índice de autoeficacia en competencia global (GCSELFEFF). Desagregación por grupos sociodemográficos. Países

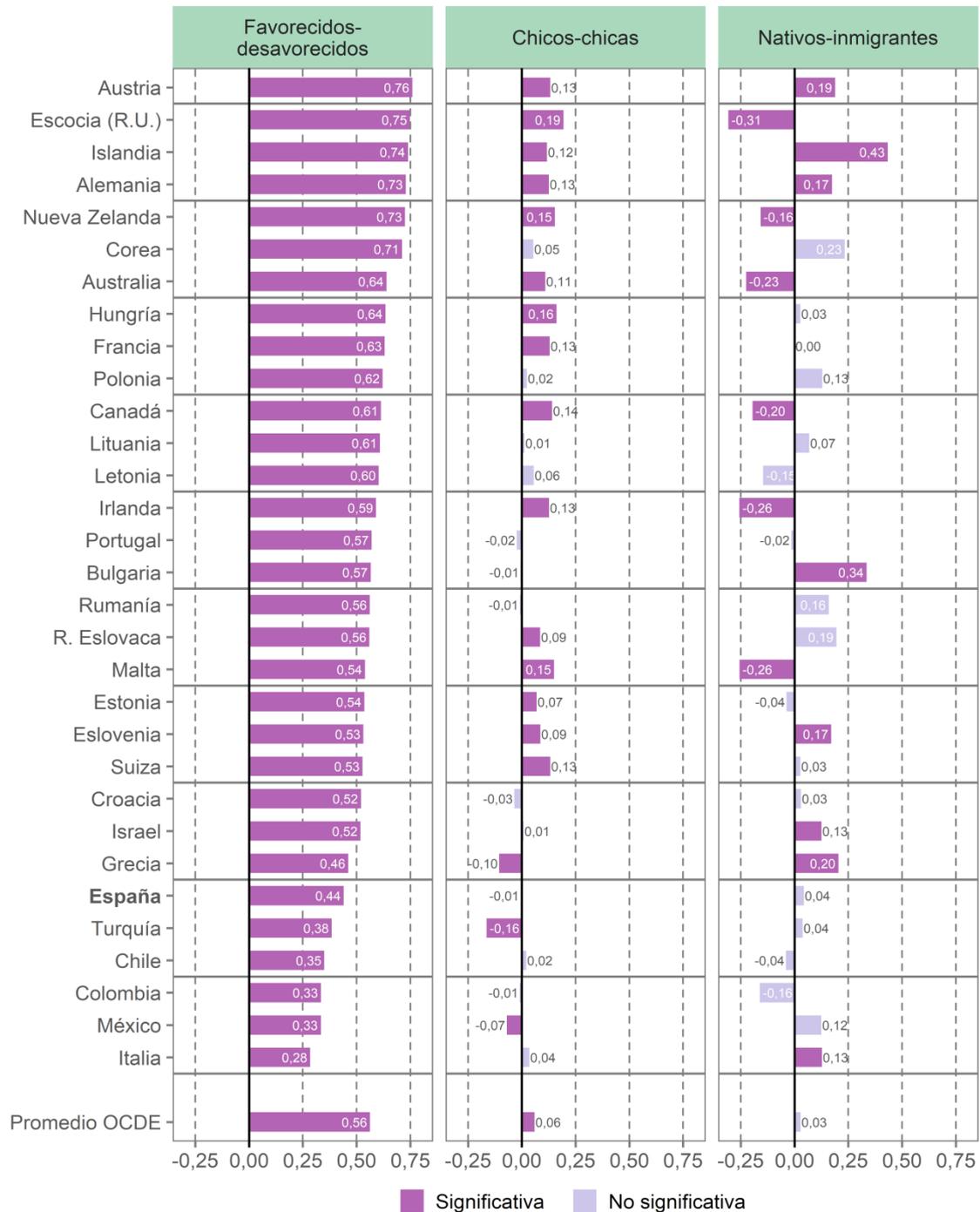
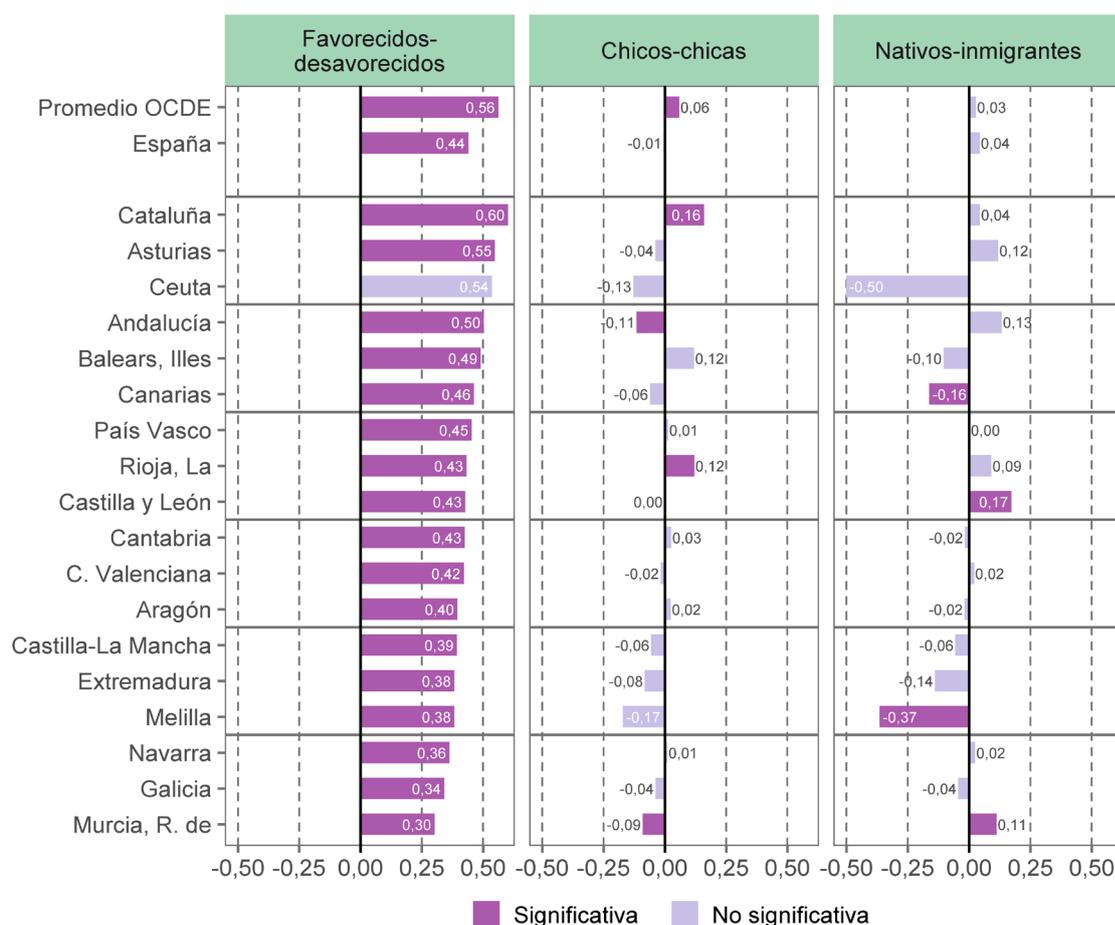


Figura 2.4b. Índice de autoeficacia en competencia global (GCSELFEFF). Desagregación por grupos sociodemográficos. Comunidades y ciudades autónomas



En el promedio de la OCDE los chicos obtienen un valor del índice significativamente superior al de las chicas (0,06 puntos de diferencia). De hecho, la diferencia es significativamente favorable a las chicas en solo 3 países, Turquía (0,16), Grecia (0,10) y México (0,07), y en dos comunidades autónomas, Andalucía (0,11) y Región de Murcia (0,09). En el resto de los territorios, o bien la diferencia no es estadísticamente significativa, como en el caso de España (0,01 puntos favorable a las chicas), o bien es significativamente favorable a los chicos. Las diferencias más altas a favor de los chicos se observan en Escocia (Reino Unido) (0,19), Hungría (0,16) y Malta y Nueva Zelanda (ambos con 0,15) (Figuras 2.4a y 2.4b).

De la diferenciación según los antecedentes de inmigración tampoco se extraen patrones claros. En el promedio de la OCDE y en España las diferencias no son significativas (0,03 y 0,04 puntos a favor de los nativos, respectivamente). Hay territorios en los que la diferencia es significativa a favor de los nativos, como Islandia (0,43), Bulgaria (0,34), Austria (0,19) o Castilla y León (0,17), mientras que en otros la diferencia es significativa a favor de los inmigrantes, como en el caso de Escocia (Reino Unido) (0,31), Irlanda y Malta (en ambos casos, 0,26), o la Ciudad Autónoma de Melilla (0,37) (Figuras 2.4a y 2.4b).

2.4. El disfrute por la lectura y su relación con el conocimiento y la autoeficacia del alumnado en cuestiones globales

Uno de los posibles factores de influencia sobre los índices descritos en el presente capítulo es el interés y el disfrute del alumnado por la lectura. Hay otros, alguno de los cuales (como las actividades de aprendizaje) se exploran en el capítulo 7 de este informe, pero parece evidente que quienes leen tienen una mayor probabilidad de adquirir conocimientos sobre sus temas de interés y de estar expuestos a diferentes fuentes de contenidos.

Las Figuras 2.5a y 2.5b muestran el incremento en ambos índices que conlleva un aumento de un punto en el **índice de disfrute de la lectura**, cuya construcción se explica en el volumen I del Informe Español PISA 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) una vez descontada la variación atribuible a los factores sociodemográficos (ISEC del alumnado, ISEC del centro, género y antecedentes de inmigración).

Figura 2.5a. Incremento en los índices de autoeficacia en competencia global (GCSELFEEFF) y de conocimiento sobre cuestiones globales (GCAWARE) por unidad de incremento en el índice de disfrute de la lectura, una vez descontada la variación atribuible a los factores sociodemográficos. Países

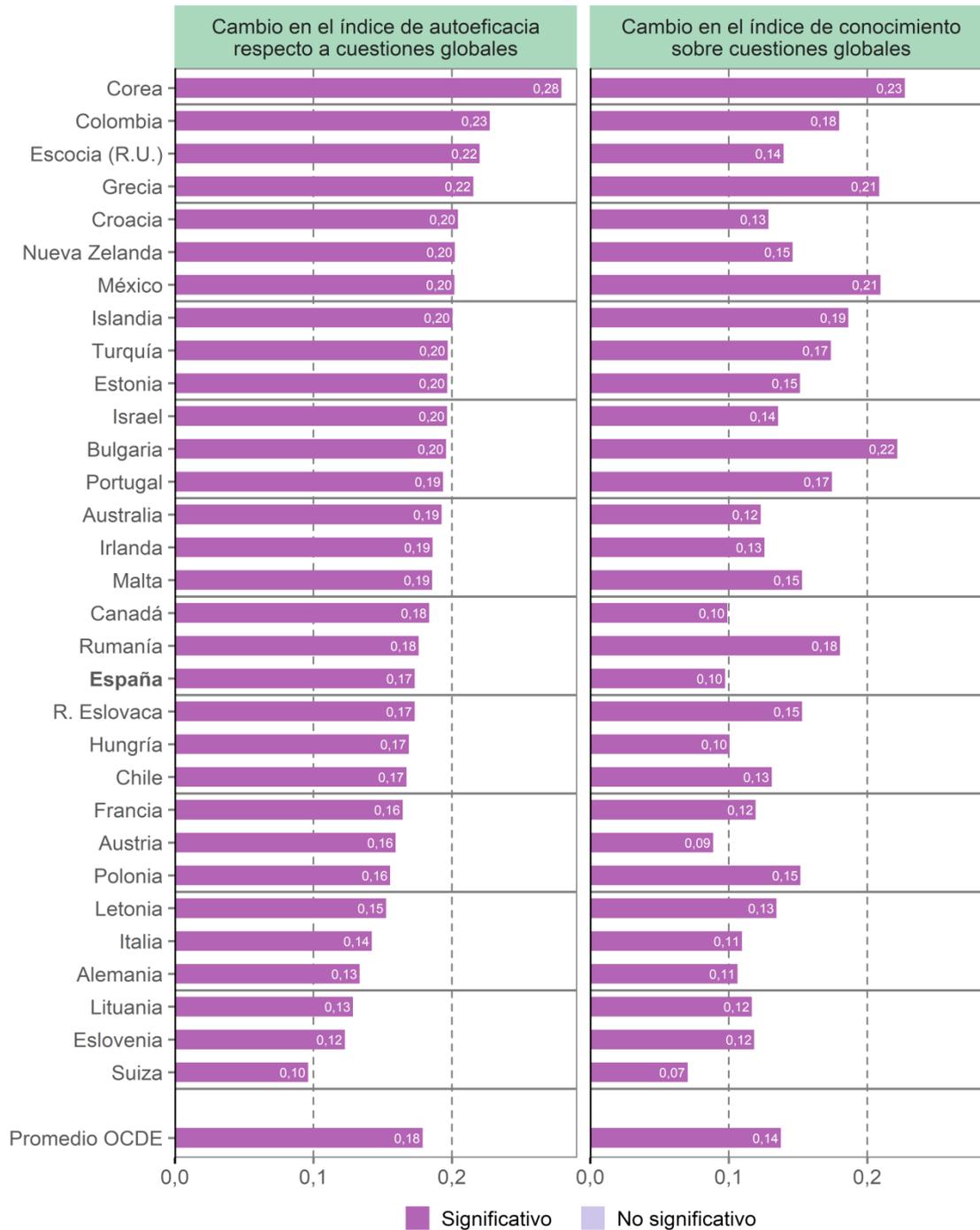
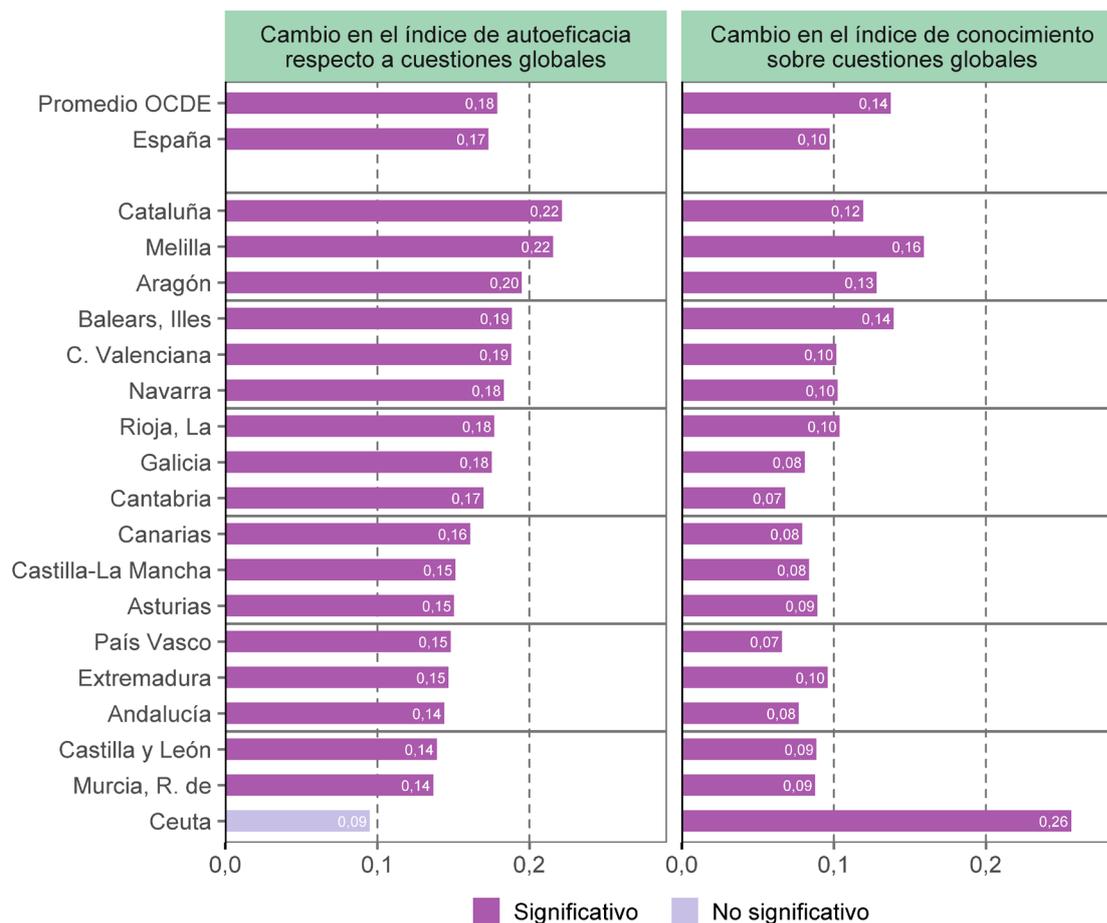


Figura 2.5b. Incremento en los índices de autoeficacia en competencia global (GCSELFEFF) y de conocimiento sobre cuestiones globales (GCAWARE) por unidad de incremento en el índice de disfrute de la lectura, una vez descontada la variación atribuible a los factores sociodemográficos. Comunidades y ciudades autónomas



En el promedio de la OCDE, un incremento de 1 punto en el **índice de disfrute de la lectura** se traduce en un incremento de 0,14 puntos en el **índice de conocimiento sobre cuestiones globales** y de 0,18 puntos en el **índice de autoeficacia en competencia global**. En España, el efecto sobre el **índice de conocimiento sobre cuestiones globales** (0,10) es significativamente menor que en el promedio OCDE, no así el incremento del **índice de autoeficacia en competencia global** (0,17) (Figuras 2.5a y 2.5b).

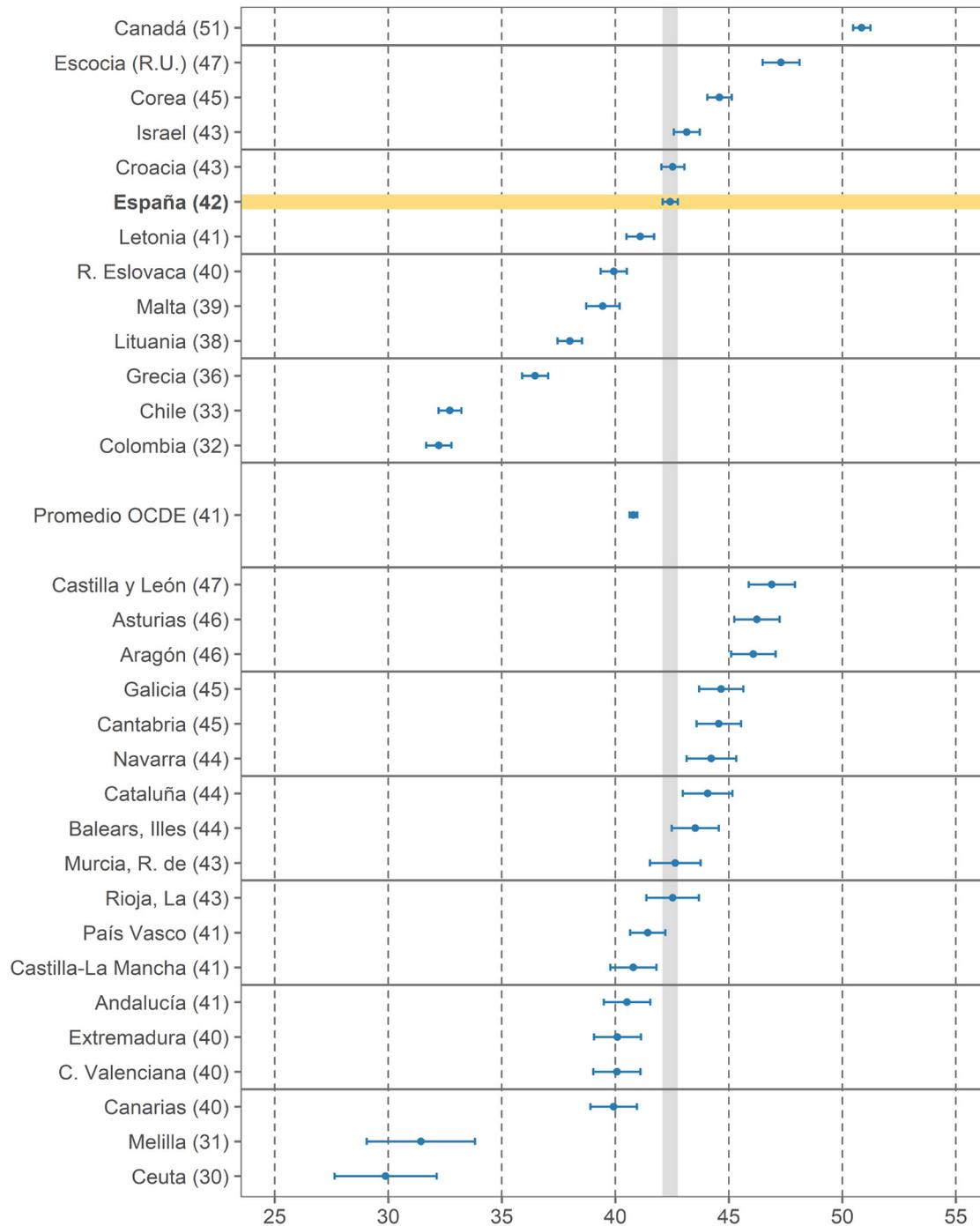
A partir de los resultados obtenidos, se podría plantear la hipótesis, lógica, por otra parte, de que el alumnado será tanto más autoeficaz en la resolución de tareas relacionadas con la competencia global cuanto más conocimiento tenga de los temas que esta trata. Queda pendiente, por tanto, el análisis de la correlación entre estos dos índices, que se llevará a cabo al final del capítulo 5 del presente informe, una vez que se hayan presentado todos los índices calculados en relación con la competencia global.

2.5. Examinar cuestiones locales, globales e interculturales: resultados de la prueba cognitiva

En los países que participaron en la prueba cognitiva sobre competencia global, el alumnado tuvo que enfrentarse a un conjunto de 37 ítems cuyo objetivo era calibrar su experiencia a la hora de examinar cuestiones locales y globales. En la Figura 2.6 se indica el porcentaje de respuestas acertadas en cada país a estas preguntas. Para una correcta interpretación de estos resultados hay que tener en cuenta algunas consideraciones:

- Algunas de las preguntas formuladas solo admitían ser codificadas como “1 – puntuación completa” o “0 – sin puntuación”. Sin embargo, otras permitían la codificación como crédito parcial. Estas últimas podían ser codificadas como “2 – puntuación completa”, “1 – puntuación parcial” o “0 – sin puntuación”. A los efectos de este análisis, las puntuaciones parciales han sido recodificadas como “sin puntuación”.
- El cálculo ha sido realizado hallando el porcentaje total de aciertos en cada país para cada una de las 37 preguntas, teniendo en cuenta los pesos del alumnado, y calculando posteriormente el promedio de los 37 porcentajes.

Figura 2.6. Porcentaje de respuestas correctas en las preguntas que evaluaron la dimensión de **examinar cuestiones locales, globales e interculturales**, con el intervalo al 95 % de confianza

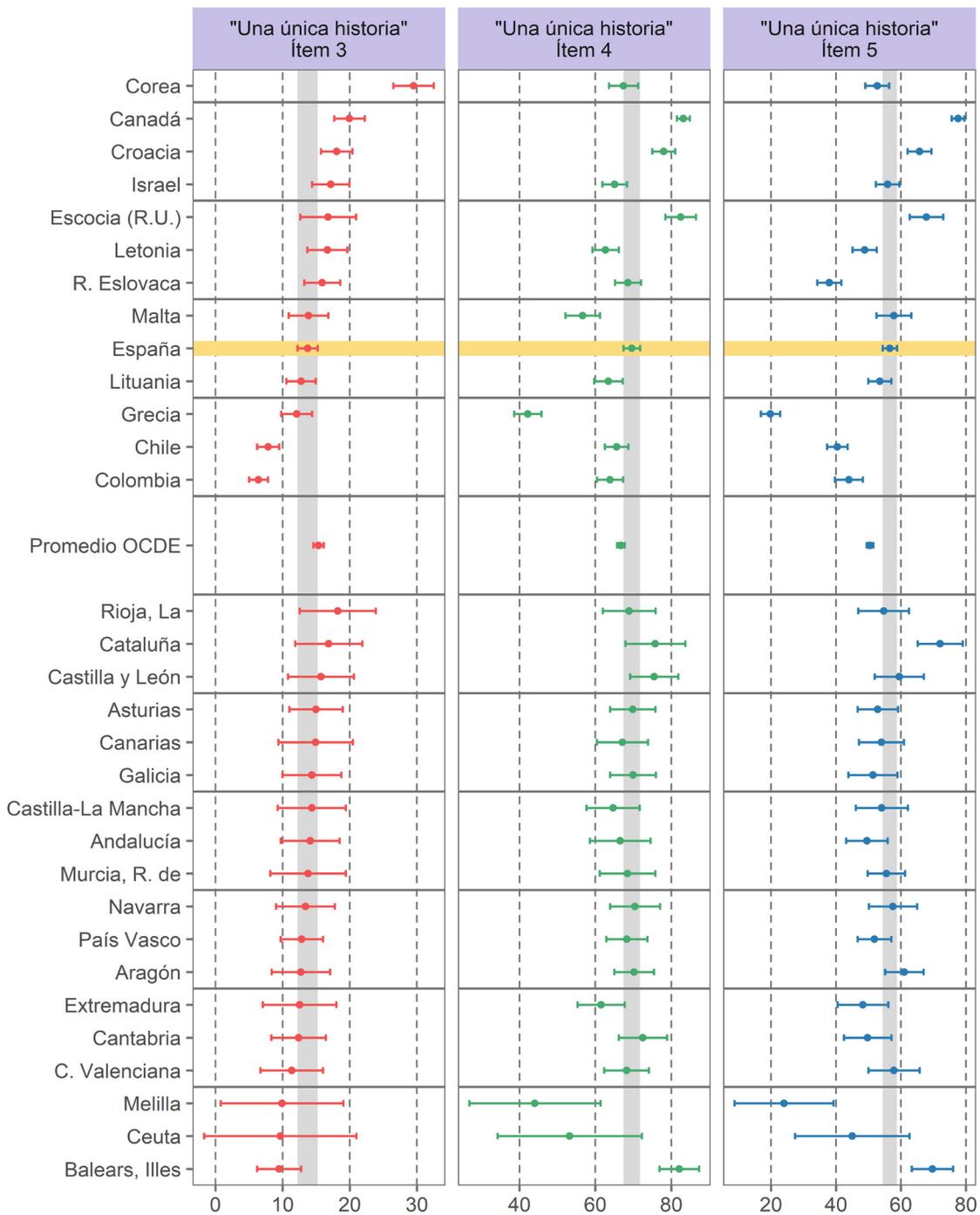


El promedio de los países de la OCDE que aplicaron la prueba se sitúa en el 41 % de respuestas correctas. Canadá alcanza un porcentaje del 51 %, mientras que Colombia se queda en el 32 % y Chile en el 33 %. España, por su parte, llega al 42 %, significativamente por encima del promedio de la OCDE (Figura 2.6).

Las comunidades autónomas se mueven en un intervalo de 7 puntos porcentuales, yendo desde el 40 % alcanzado por Canarias al 47 % de Castilla y León. Solo las ciudades autónomas de Ceuta (30 %) y Melilla (31 %) quedan más descolgadas (Figura 2.6).

De las preguntas liberadas (ver Anexo II del presente informe) ocho cubrían la dimensión de **examinar cuestiones locales, globales e interculturales**. Se analizan a continuación tres de ellas, cuyos porcentajes de acierto se recogen en la Figura 2.7.

Figura 2.7. Porcentaje de respuestas correctas en preguntas liberadas que evaluaron la dimensión de **examinar cuestiones locales, globales e interculturales**, con el intervalo al 95 % de confianza



Una única historia – Ítem 4 (DG123Q04)

El ítem 4 de la unidad “Una única historia” fue el que obtuvo un mayor porcentaje de respuestas correctas de entre los liberados de la **dimensión 1**. Como se puede ver en la Figura 2.8, en esta unidad un texto corto relata cómo una mujer, Alicia, observa en un mercado la apariencia y el comportamiento de un joven, y describe cuál es la suposición de Alicia. En el ítem 4 se pide al alumnado que explique, con sus propias palabras, qué suposición hace Alicia respecto al joven. Se trata, por tanto, de un ítem de respuesta abierta, que tiene que ser codificado por un codificador experto. En la guía de codificación se identifican 5 posibles respuestas como merecedoras de puntuación total en la pregunta:

- El joven es un extranjero
- El joven es pobre o no puede pagarse la comida
- El joven no tiene trabajo
- El joven está robando
- El joven (o los extranjeros) no respetan las reglas de la sociedad

Figura 2.8. Presentación al alumnado de los ítems 4 (cuadro de respuesta superior) y 5 (cuadro de respuesta inferior) de la unidad “Una única historia”

PISA 2018

Una única historia
Pregunta 4 / 4

Escribe tus respuestas a las preguntas.

Alicia ve a un joven que viste ropa harapienta cogiendo fruta de un puesto en el mercado y llamando a un amigo en un idioma que ella no entiende. Alicia exclama con desaire que los extranjeros no respetan las normas de la sociedad y que deberían buscar trabajo para pagarse su propia comida.

¿Cuál sería una suposición que hace Alicia sobre el joven, basada en lo que ella ha observado?

Explica por qué esta suposición podría ser incorrecta.

Este ítem evalúa la capacidad del alumnado para evaluar información, formular argumentaciones, describir y explicar situaciones y temas complejos. Se clasificó como de nivel de rendimiento 1, que es el requerido para ser capaz de contestar a las preguntas más sencillas de la prueba cognitiva (los niveles de rendimiento se describen en el capítulo 6 de este informe).

En la Figura 2.7 se puede ver que la tasa de respuestas correctas para este ítem en el promedio de los países de la OCDE que participaron en la prueba cognitiva fue del 67 %, y que en dos países superó el 80 %: Canadá (83 %) y Escocia (Reino Unido) (82 %). En España, la tasa de acierto se situó en el 70 %, significativamente por encima del promedio de la OCDE. En dos comunidades autónomas el porcentaje de respuestas correctas fue igual o superior al 75 %: Cataluña (76 %) y Castilla y León (75 %).

Una única historia – Ítem 5 (DG123Q05)

Una vez identificada la suposición que hace Alicia sobre el joven, en el ítem 5 se pide al alumnado que explique por qué esa suposición podría ser incorrecta (ver Figura 2.8). Para obtener puntuación completa el alumnado puede optar por dos estrategias. La primera consiste en proporcionar una respuesta más específica relacionada directamente con la suposición que ha identificado en el ítem anterior. Por ejemplo, si la suposición que ha identificado en el ítem 4 es que “el joven está robando”, una respuesta de crédito completo al ítem 5 podría ser “el joven podría haber pagado ya la fruta”. La otra opción es que el alumnado dé una respuesta más general, que aborde el problema de prejuzgar, como “Alicia está efectuando un juicio sin tener suficiente información”.

Así, en este ítem, que es de nivel de rendimiento 2, el alumnado debe reflexionar sobre los estereotipos y los prejuicios. En la Tabla 2.1 se proporcionan algunos ejemplos de lo que se considerarían respuestas correctas en función de la suposición identificada en el ítem anterior.

Tabla 2.1. Ejemplos de respuestas consideradas correctas al ítem 5 de la unidad “Una única historia”

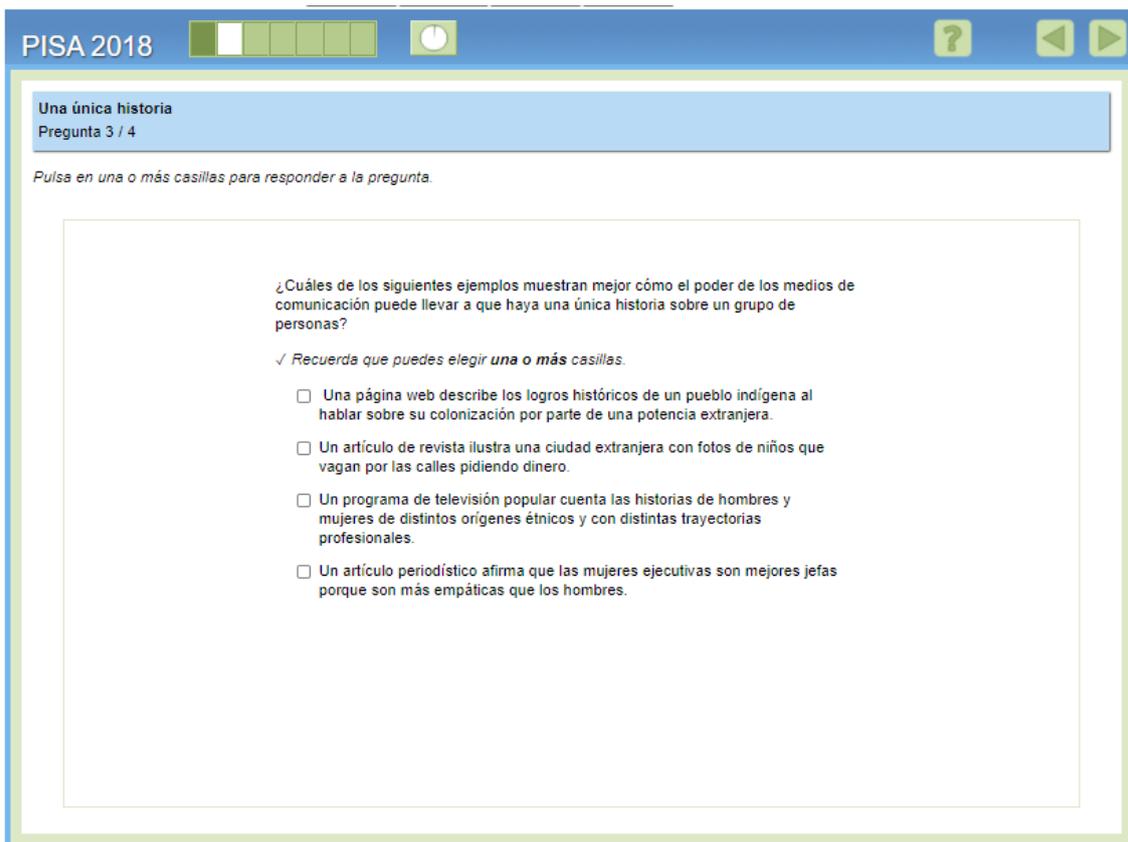
Suposición	Respuesta correcta
El joven es un extranjero	Que esté hablando otra lengua no significa que sea extranjero
	Podría hablar más de una lengua
	Podría haber nacido en ese país pero hablar una lengua diferente
El joven es pobre o no puede pagarse la comida	A lo mejor llevar ropa harapienta está de moda entre los jóvenes
	Podría ser que trabajara en el puesto de fruta
	Podría tener permiso del dueño del puesto para coger la fruta
El joven no tiene trabajo	Podría estar pidiéndole a un amigo que le ayudara a pagar la fruta
	Podría llevar la ropa estropeada por el trabajo que tiene
	Puede tener un trabajo mal pagado que no le permita hacer frente a sus necesidades
El joven está robando	El simple hecho de estar cogiendo la fruta no significa que la esté robando
El joven está robando o	Podría conocer al dueño del puesto de fruta y tener permiso para cogerla
	El puesto de fruta podría ser de su familia
El joven (o los extranjeros) no respetan las reglas de la sociedad	

En la Figura 2.7 se puede observar que el porcentaje de respuestas correctas a este ítem para el promedio de la OCDE es del 50 %. El país que alcanza un mayor índice de aciertos es Canadá (78 %), seguido, con 10 puntos porcentuales menos, por Escocia (Reino Unido) (68 %) y Croacia (66 %). España (57 %) vuelve a quedar significativamente por encima del promedio de la OCDE. Llama la atención el bajo porcentaje de respuestas correctas a esta pregunta que obtiene Grecia (20 %). Además de las ciudades autónomas (Melilla, 24 %; Ceuta, 45 %), solo Extremadura (48 %) queda por debajo del 50 % de respuestas correctas en este ítem. En el extremo opuesto, con un porcentaje de aciertos próximo al 70 %, se encuentran Cataluña (72 %) e Illes Balears (70 %).

Una única historia – Ítem 3 (CG123Q03)

De entre los ítems liberados de la **dimensión 1**, el ítem 3 de la unidad “Una única historia” fue en el que el alumnado obtuvo una proporción de respuestas correctas más baja. Este ítem requiere de una amplia reflexión sobre los estereotipos como un tipo de desinformación, y sobre cómo los medios de comunicación pueden o no ayudar a crearlos.

Figura 2.9. Presentación al alumnado del ítem 3 de la unidad “Una única historia”



PISA 2018

Una única historia
Pregunta 3 / 4

Pulsa en una o más casillas para responder a la pregunta.

¿Cuáles de los siguientes ejemplos muestran mejor cómo el poder de los medios de comunicación puede llevar a que haya una única historia sobre un grupo de personas?

✓ Recuerda que puedes elegir una o más casillas.

- Una página web describe los logros históricos de un pueblo indígena al hablar sobre su colonización por parte de una potencia extranjera.
- Un artículo de revista ilustra una ciudad extranjera con fotos de niños que vagan por las calles pidiendo dinero.
- Un programa de televisión popular cuenta las historias de hombres y mujeres de distintos orígenes étnicos y con distintas trayectorias profesionales.
- Un artículo periodístico afirma que las mujeres ejecutivas son mejores jefas porque son más empáticas que los hombres.

Como se puede ver en la Figura 2.9, en este ítem se le dan al alumnado cuatro descripciones de contenidos de medios de comunicación, con el objetivo de que evalúe cuáles de ellos favorecen la creación de estereotipos. Para obtener puntuación completa se debían marcar las opciones B) y D), mientras que la puntuación parcial se obtenía si solo la opción B) o solo la opción D) era elegida. A este ítem se le ha asignado el nivel 5 de rendimiento, lo que refleja su dificultad.

Tal y como se puede ver en la Figura 2.7, solo el 15 % del alumnado en el promedio de los países de la OCDE que participaron en la prueba cognitiva contestó correctamente a esta pregunta. Destaca el porcentaje de aciertos alcanzado en Corea (29 %), ya que el segundo país con mejor porcentaje, Canadá, apenas alcanza el 20 %. En España el porcentaje de contestaciones correctas a este ítem se queda en el 14 %, significativamente por debajo del promedio OCDE. Colombia (6 %) y Chile (8 %) son los únicos países que no alcanzan el 10 % de aciertos. Los resultados de las comunidades y ciudades autónomas en España se mueven en un intervalo relativamente estrecho, que va desde el 9 % de Illes Balears al 18 % de La Rioja.

2.6. Referencias

- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0146640278900024>
- Boix Mansilla, V., y Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. New York: Asia Society.
- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Imoto, R. (2015). Home economics education to nurture the leaders of a sustainable society. *Home Economics in Education in Japan*, 58(3), 172-176. Recuperado de <https://www.jahee.jp/eng/serial/58.3.172-176.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica MEFP. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20372
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663-682. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2017.1320430>

Capítulo 3



3. Comprender y apreciar las perspectivas de los demás y su percepción del mundo

3.1. Introducción

La segunda dimensión de la competencia global se centra en la capacidad del alumnado para comprender y apreciar las perspectivas y los puntos de vista de los demás. A medida que cada individuo adquiere conocimiento sobre la historia, los valores, los estilos de comunicación, las creencias y las costumbres de otras culturas, adquiere también los medios para reconocer que las perspectivas y los comportamientos están condicionados por múltiples factores, de los cuales no siempre es plenamente consciente, y que hay otros individuos cuya visión del mundo difiere profundamente de la suya.

Comprender y apreciar las perspectivas de los demás requiere de ciertas actitudes y disposiciones, como respetar a los demás e interesarse en quiénes son, en sus emociones y en su concepto de la realidad. Ser competente en este aspecto implica haber desarrollado en alguna medida (Consejo de Europa, 2018):

- Una sensibilidad hacia la diversidad cultural y hacia las visiones del mundo, las creencias, los valores y las costumbres que difieren de las propias
- Curiosidad e interés por descubrir y aprender sobre otras visiones del mundo, creencias, valores y costumbres
- Disposición a no juzgar ni desacreditar las visiones del mundo, creencias, valores o costumbres de otras personas, y voluntad de poner en entredicho la “normalidad” de las propias
- Preparación emocional para relacionarse con individuos que se perciben como diferentes
- Voluntad de buscar y de aprovechar las oportunidades de cooperar e interactuar en una relación de igualdad con aquellos individuos cuya filiación cultural se percibe como distinta

PISA 2018 evaluó la capacidad de comprender y valorar la visión del mundo de los demás mediante la prueba cognitiva de competencia global y cinco preguntas del cuestionario del alumnado. Estas últimas se centraron en la adopción de puntos de vista, el interés por aprender sobre otras culturas, el respeto hacia las personas de otras culturas, la adaptabilidad y flexibilidad cognitiva y las actitudes hacia los inmigrantes.

En este capítulo se estudiará hasta qué punto el alumnado es capaz de comprender y poner en valor los puntos de vista de los demás. En particular, se analizará la capacidad de adaptación a situaciones nuevas, el interés en aprender sobre otras culturas y las actitudes hacia los inmigrantes y hacia personas de otras culturas.

3.2. La capacidad del alumnado para comprender los puntos de vista de los demás

La capacidad de ver el mundo desde la perspectiva de otros individuos que pueden diferir en su contexto cultural, sus creencias, sus actitudes y sus costumbres depende de la autoconciencia y comprensión de la propia perspectiva, es decir, de conocer y comprender los supuestos que subyacen bajo la perspectiva propia, y de entender cómo la visión del mundo de cada individuo viene definida por la filiación cultural y las experiencias, y cómo esto afecta a las reacciones de los demás. Por otra parte, esta autoconciencia requiere del conocimiento de los propios motivos, sentimientos y emociones, y una clara comprensión de los límites de la propia competencia y habilidad (Consejo de Europa, 2018). La destreza para adoptar otras perspectivas también reside en la habilidad para utilizar el conocimiento cultural y evaluar situaciones culturales que implican múltiples perspectivas (LaRusso, *et al.*, 2016), así como en las capacidades analíticas y de pensamiento crítico (OECD, 2018).

PISA 2018 analizó la capacidad del alumnado para comprender diferentes puntos de vista mediante las respuestas a 5 afirmaciones:

- Intento observar los puntos de vista de todos en caso de desacuerdo, antes de tomar una decisión
- Creo que hay dos lados en cada cuestión e intento ver los dos
- A veces, intento entender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven las cosas desde su perspectiva
- Antes de criticar a alguien, trato de imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar
- Cuando estoy molesto con alguien, intento ponerme en su lugar

El alumnado tenía que responder hasta qué punto le describían a él o a ella esas afirmaciones, atendiendo a cinco opciones de respuesta: “Igual que yo”, “Casi igual que yo”, “Un poco como yo”, “Casi nada como yo”, “Nada en absoluto como yo”. Con las respuestas a estas

preguntas se elaboró el índice de capacidad del alumnado para comprender las perspectivas de los demás (PERSPECT). Valores positivos en este índice significan una mayor capacidad para comprender diferentes puntos de vista que el promedio del alumnado de los países de la OCDE.

Las Figuras 3.1a y 3.1b muestran los valores de este índice para los países y las comunidades y ciudades autónomas, respectivamente. Turquía (0,25), Rumanía y Corea (ambos países con 0,22) y España (0,19) son los países en los que el alumnado tiene más facilidad para entender la perspectiva de los demás, mientras que Italia (-0,34), Francia (-0,25) y República Eslovaca (-0,24) son en los que menos. Entre las comunidades y ciudades autónomas, varias obtienen un valor del índice superior a 0,25: Ciudad Autónoma de Melilla (0,31), Canarias y Región de Murcia (0,28), Andalucía y Castilla y León (0,27), Castilla-La Mancha y Extremadura (0,26). Las comunidades en las que el alumnado tiene menor facilidad para comprender los puntos de vista de los demás son Cataluña (0,03) y País Vasco (0,06).

Figura 3.1a. Índice de capacidad del alumnado para comprender las perspectivas de los demás (PERSPECT). Países

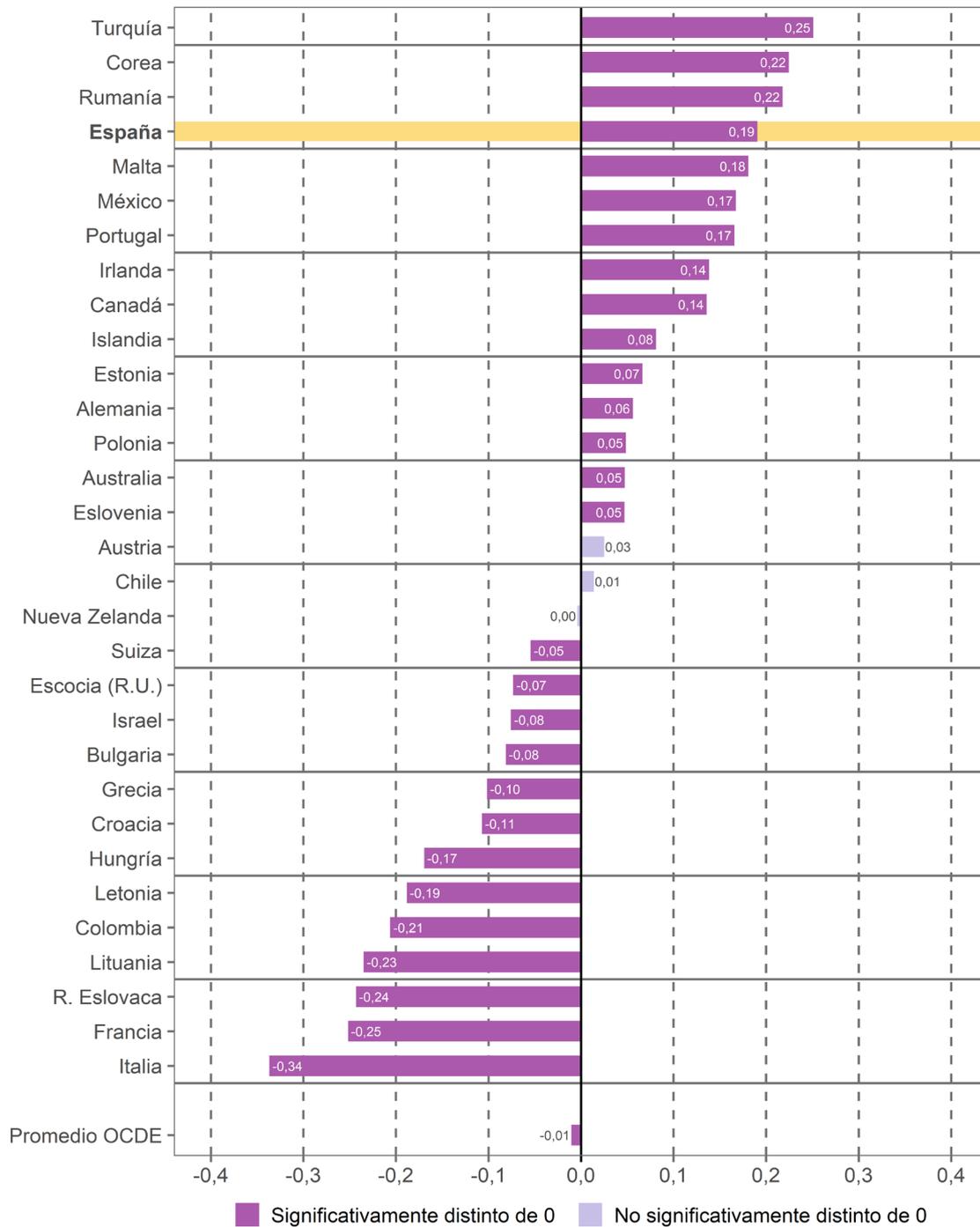
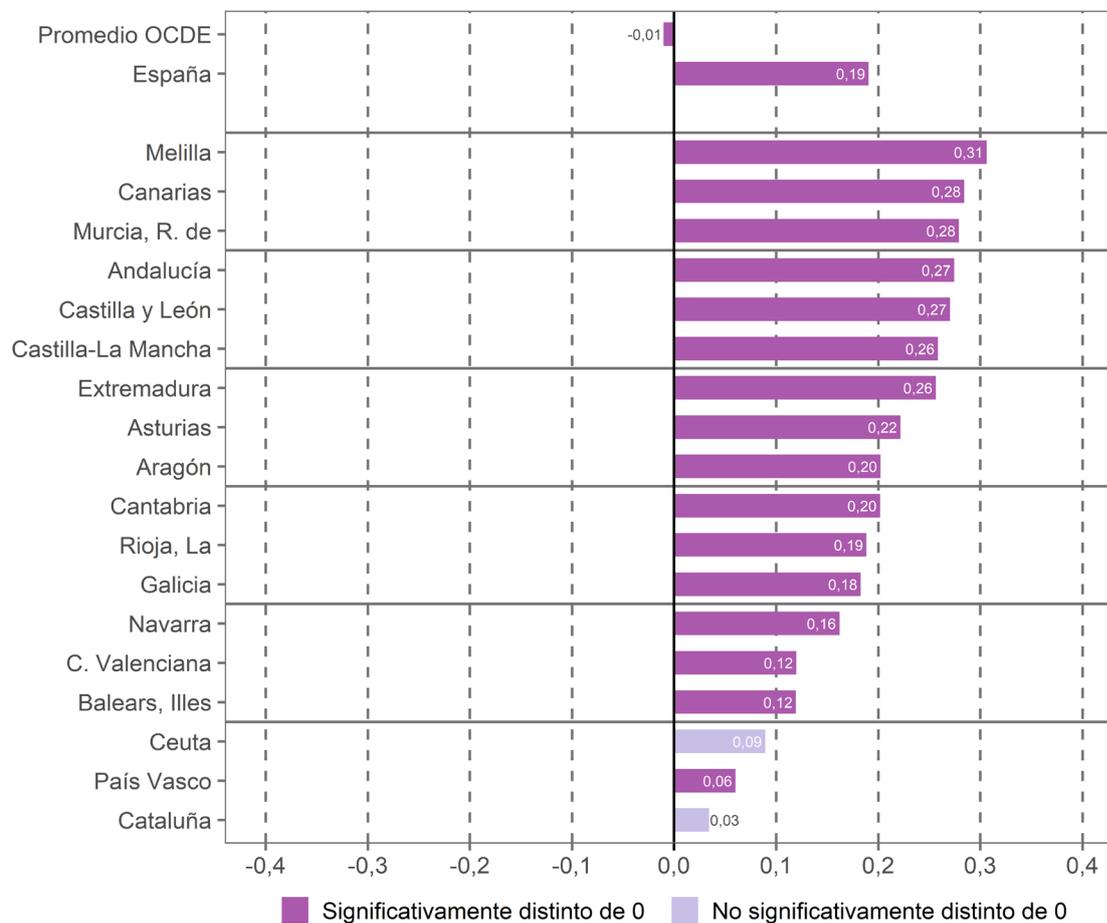


Figura 3.1b. Índice de capacidad del alumnado para comprender las perspectivas de los demás (PERSPECT). Comunidades y ciudades autónomas



Si se hace la desagregación por los grupos sociodemográficos definidos en el capítulo 2 (ver Cuadro 2.1) se obtienen los resultados que se pueden observar en las Figuras 3.2a y 3.2b.

Figura 3.2a. Índice de capacidad del alumnado para comprender las perspectivas de los demás (PERSPECT). Desagregación por grupos sociodemográficos. Países

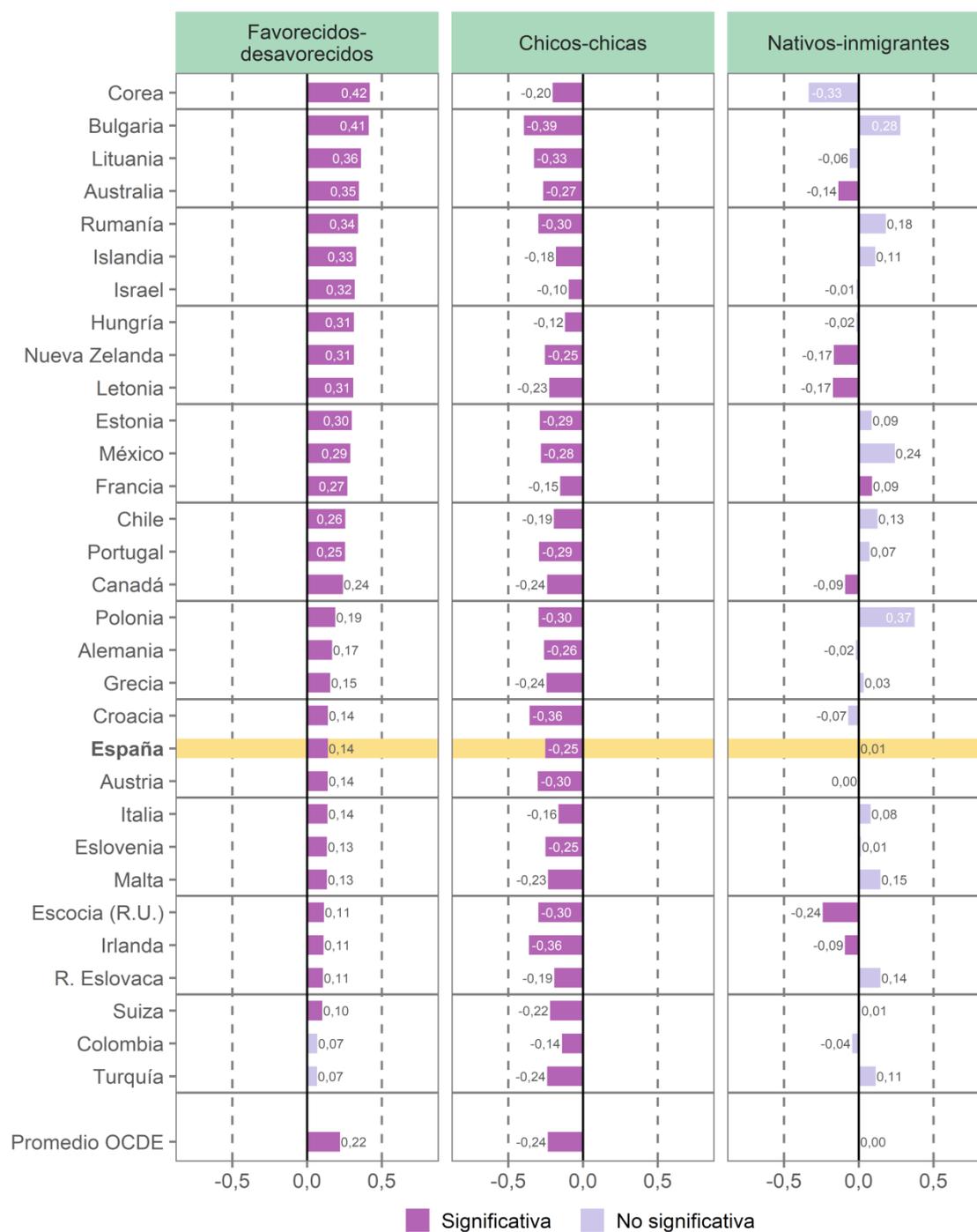
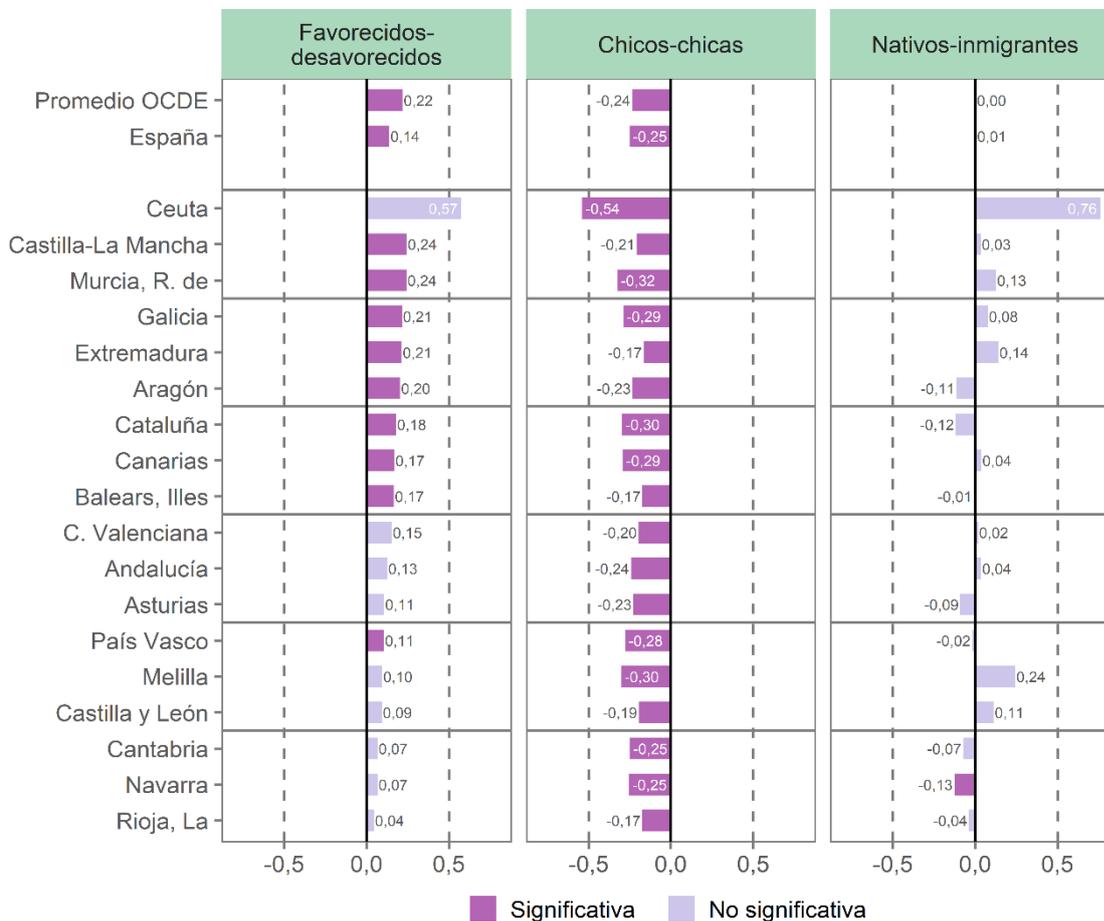


Figura 3.2b. Índice de capacidad del alumnado para comprender las perspectivas de los demás (PERSPECT). Desagregación por grupos sociodemográficos. Comunidades y ciudades autónomas



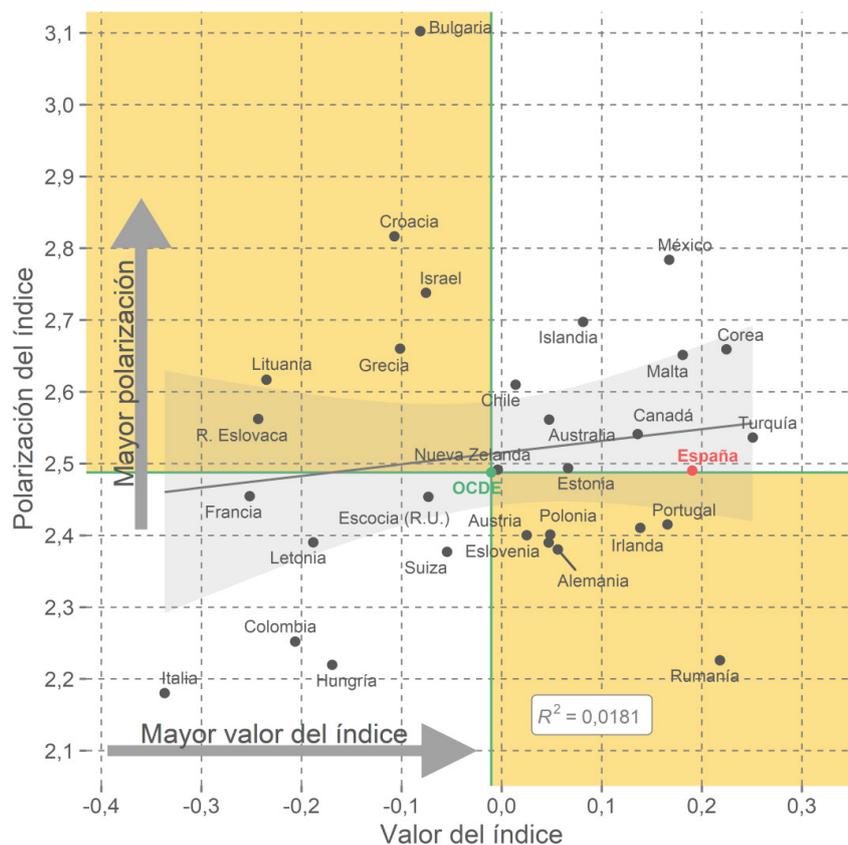
El alumnado socioeconómicamente favorecido obtiene unos valores del índice significativamente mayores que los del alumnado desfavorecido en todos los países excepto en Colombia y Turquía, debido a la magnitud de los respectivos errores estándar. Las mayores diferencias se dan en Corea (0,42) y Bulgaria (0,41). La diferencia en España es de 0,14 puntos, significativamente por debajo del promedio de la OCDE (0,22). Por otro lado, en casi la mitad de las comunidades y ciudades autónomas españolas la diferencia no es estadísticamente significativa.

La conclusión que sí es unánime es que las chicas tienen más facilidad para comprender los puntos de vista ajenos que los chicos. Las diferencias son significativas en todos los países considerados y en todas las comunidades y ciudades autónomas. Entre los países, los diferenciales más altos se obtienen en Bulgaria (0,39) y en Croacia e Irlanda (0,36), mientras que entre las comunidades y ciudades autónomas son la Ciudad Autónoma de Ceuta (0,54) y la Región de Murcia (0,32) aquellas en las que se da una diferencia más amplia entre chicas y chicos. La diferencia en España a favor de las chicas (0,25) no difiere significativamente de la del promedio OCDE (0,24).

La desagregación del índice según los antecedentes de inmigración, sin embargo, deja resultados mucho menos concluyentes. En la mayoría de los países, en el promedio de la OCDE y en todas las comunidades y ciudades autónomas las diferencias no son significativas. Sí llama la atención que en 6 de los 7 países en los que las diferencias son significativas (Australia, Canadá, Irlanda, Letonia, Nueva Zelanda y Escocia [Reino Unido]) son los inmigrantes los que acreditan tener una mayor facilidad para comprender las perspectivas de los demás. Solo Francia presenta una diferencia significativa a favor del alumnado nativo. Parece factible razonar que el alumnado inmigrante está acostumbrado a conjugar las perspectivas de su cultura de origen y las de la cultura del país en el que viven.

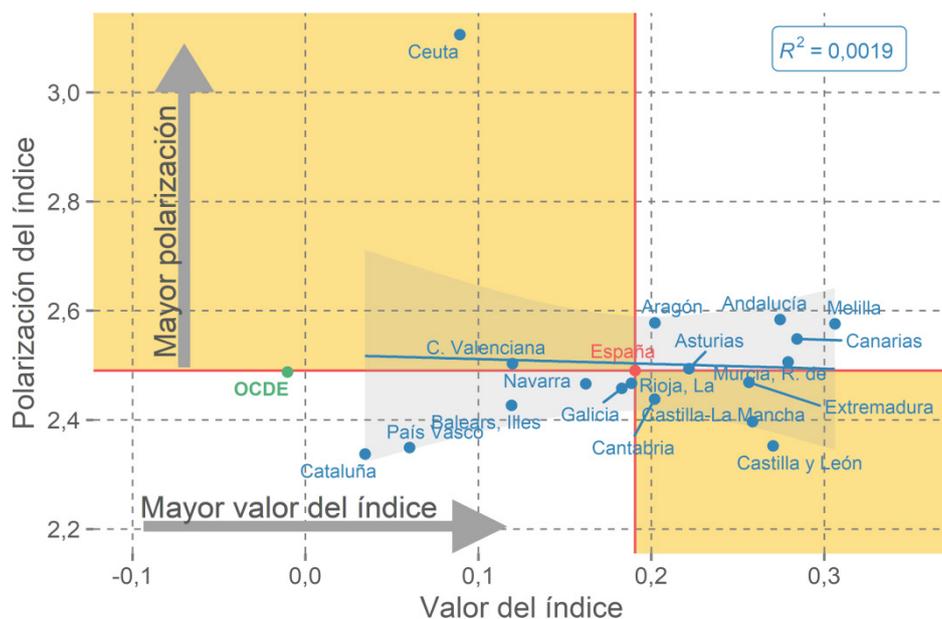
Además de analizar la media del índice, resulta de interés estudiar su polarización, entendiéndose esta como la diferencia entre el valor medio del índice del alumnado en el cuarto superior del mismo y el del alumnado en el cuarto inferior. En las Figuras 3.3a y 3.3b se representan estos diferenciales en función del valor medio del índice. Se puede observar que en casi todos los países este diferencial se sitúa entre 2 y 3 puntos. Solo en Bulgaria (3,10) y en la Ciudad Autónoma de Ceuta (3,11) el valor se sale de este rango. También se puede ver que existe una leve tendencia a aumentar la polarización cuando aumenta el valor del índice. Esto indica que la mejora en el índice se ve provocada porque los estratos de la sociedad con valores más altos del índice lo aumentan aún más, mientras que los estratos con un valor más bajo lo mantienen estable; así, aumenta el valor medio del índice al mismo tiempo que aumenta la diferencia entre las medias del primer y del último cuarto.

Figura 3.3a. Polarización del índice de capacidad del alumnado para comprender las perspectivas de los demás (PERSPECT) en relación con su valor medio. Países



Al analizar esa misma relación considerando los datos de las comunidades y ciudades autónomas (Figura 3.3b) puede observarse que la pendiente de la recta de regresión es prácticamente nula, lo que indicaría una ausencia de relación entre el valor y la polarización del índice.

Figura 3.3b. Polarización del índice de capacidad del alumnado para comprender las perspectivas de los demás (PERSPECT) en relación con su valor medio. Comunidades y ciudades autónomas



3.3. El interés del alumnado por aprender sobre otras culturas

El interés por las personas de otras culturas normalmente está relacionado con el conocimiento y la comprensión crítica de la cultura. Este interés se focaliza en la disposición favorable a involucrarse en culturas, creencias y visiones del mundo distintas a la propia, en lo que subyacen actitudes como la curiosidad y la voluntad de aprender sobre otras culturas, y la sensibilidad hacia las personas de diferentes contextos (Barret, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard, y Philippou, 2013; Huber, 2014). Esta disposición favorable también requiere de la capacidad de abstenerse de hacer juicios sobre las creencias de los demás o de cuestionarse la “normalidad” de sus valores y costumbres. El interés en otras culturas refleja, en definitiva, la disposición a dejarse influir por diferentes culturas y a involucrarse con individuos cuya filiación cultural se percibe diferente (Consejo de Europa, 2018).

PISA 2018 planteó al alumnado cuatro afirmaciones:

- Quiero aprender cómo vive la gente en diversos países
- Quiero aprender más sobre las religiones del mundo

- Me interesa cómo ven el mundo las gentes de diversas culturas
- Me interesa saber más sobre las tradiciones de otras culturas

Las opciones de respuesta eran “Igual que yo”, “Casi igual que yo”, “Un poco como yo”, “Casi nada como yo”, “Nada en absoluto como yo”. Con las respuestas a estas preguntas se elaboró el **índice de interés del alumnado por aprender sobre otras culturas** (INTCULT). Valores positivos en este índice significan una mayor disposición para aprender sobre otras culturas que el promedio del alumnado de los países de la OCDE.

Los valores medios de este índice para los países estudiados en este informe se recogen en la Figura 3.4a, mientras que la Figura 3.4b se dedica a las comunidades y ciudades autónomas.

Figura 3.4a. Índice de interés del alumnado por aprender sobre otras culturas (INTCULT). Países

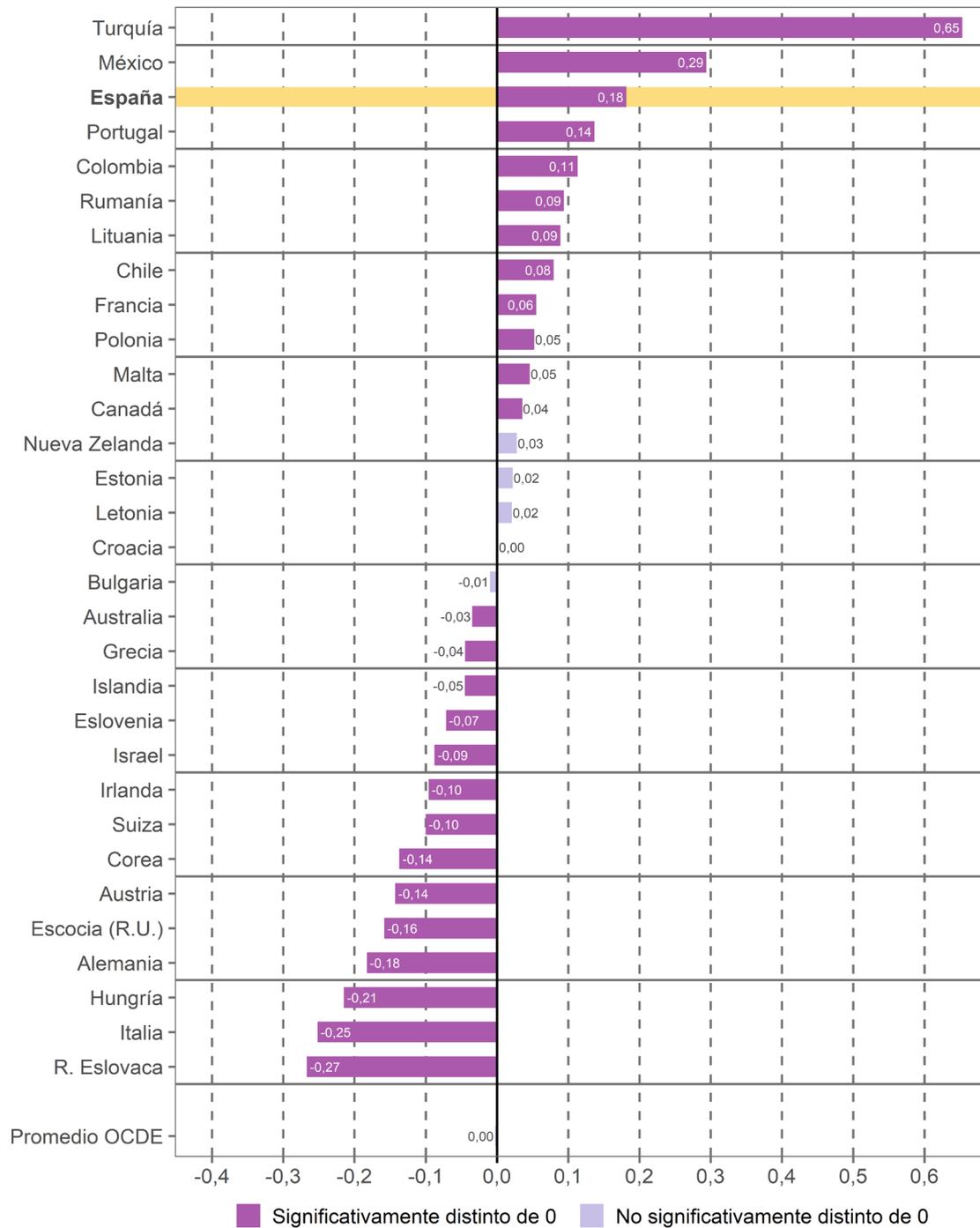
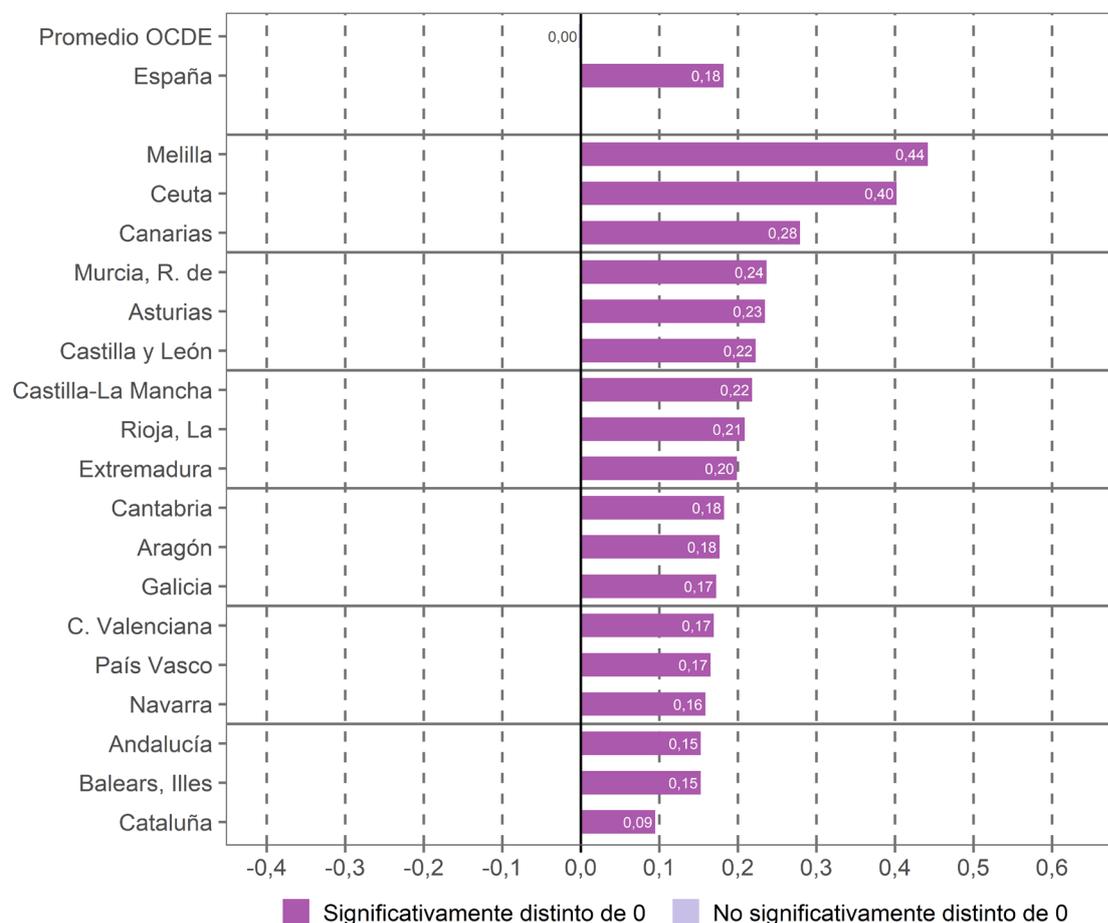


Figura 3.4b. Índice de interés del alumnado por aprender sobre otras culturas (INTCULT).
Comunidades y ciudades autónomas



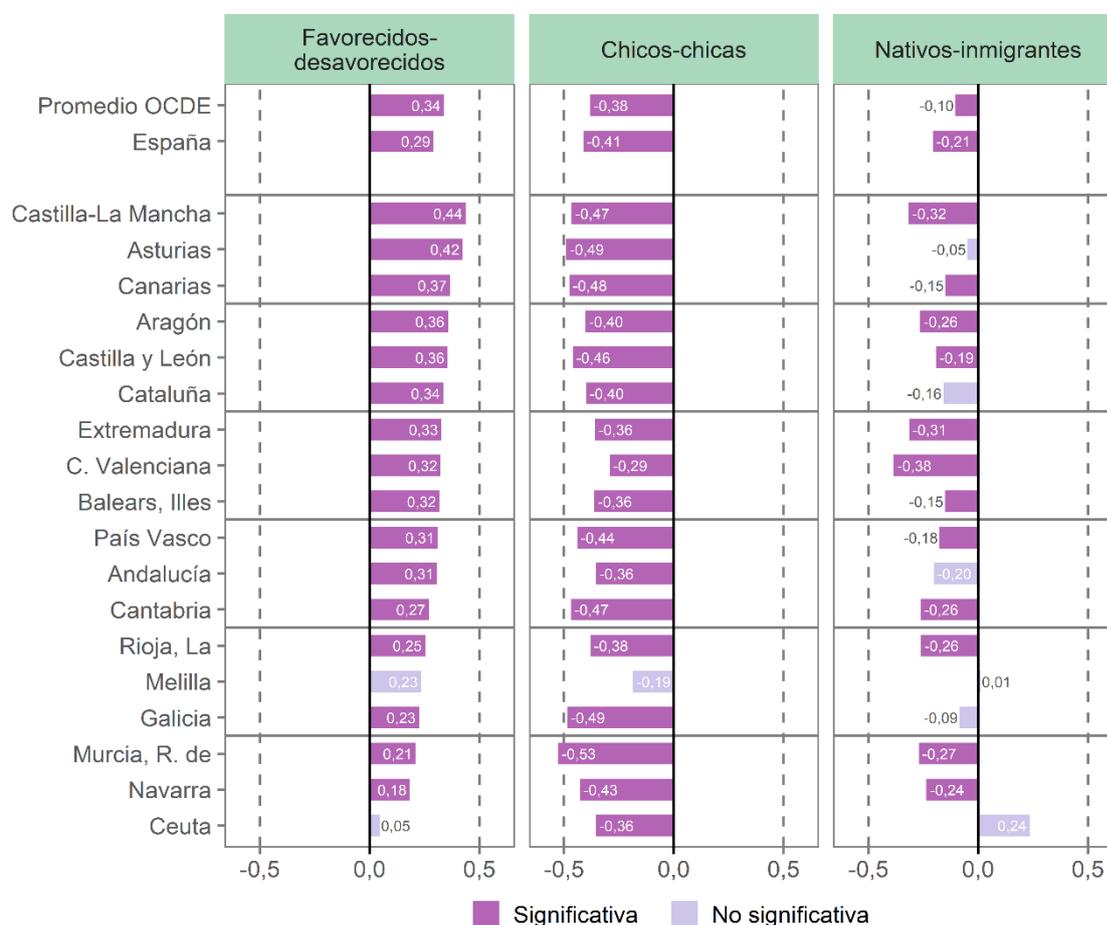
Turquía (0,65), México (0,29) y España (0,18) son los países en los que el alumnado demuestra un mayor interés por aprender sobre otras culturas. En el extremo contrario se sitúan República Eslovaca (-0,27), Italia (-0,25) y Hungría (-0,21). De entre las comunidades y ciudades autónomas, la Ciudad Autónoma de Melilla (0,44), la Ciudad Autónoma de Ceuta (0,40) y Canarias (0,28) obtienen los valores más altos del índice, mientras que el alumnado de Cataluña (0,09) es el que demuestra menor interés en aprender sobre otras culturas, seguido del de Andalucía e Illes Balears (0,15 en ambos casos) (Figuras 3.4a y 3.4b).

Las conclusiones que se pueden extraer del análisis de la desagregación por grupos sociodemográficos (Figuras 3.5a y 3.5b) son consistentes con las que se obtuvieron en el caso del **índice de capacidad del alumnado para comprender las perspectivas de los demás** (PERSPECT). En primer lugar, en todos los países el alumnado socioeconómicamente favorecido acredita significativamente un mayor interés que el desfavorecido por aprender sobre otras culturas. Las diferencias superan los 0,50 puntos en los casos de Hungría, Islandia (ambos con 0,52 puntos de diferencia) y Lituania (0,51). La diferencia en España es de 0,29 puntos, significativamente menor que la del promedio OCDE (0,34).

Figura 3.5a. Índice de interés del alumnado por aprender sobre otras culturas (INTCULT).
Desagregación por grupos sociodemográficos. Países



Figura 3.5b. Índice de interés del alumnado por aprender sobre otras culturas (INTCULT). Desagregación por grupos sociodemográficos. Comunidades y ciudades autónomas



Entre las comunidades y ciudades autónomas también se da la misma circunstancia, con la salvedad de que, en los casos de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, si bien la diferencia se da en el mismo sentido, esta no es estadísticamente significativa debido a la magnitud del error estándar.

En segundo lugar, las chicas demuestran un mayor interés por aprender sobre otras culturas de manera significativa en todos los países, excepto en Corea, donde la diferencia es no significativa, y en todas las comunidades autónomas además de en la Ciudad Autónoma de Ceuta. En la Ciudad Autónoma de Melilla la diferencia es no significativa, debido, de nuevo, a la magnitud del error estándar (Figuras 3.5a y 3.5b).

Por último, el alumnado inmigrante demuestra, con una diferencia significativa, un mayor interés en aprender sobre otras culturas que el nativo en doce de los países considerados, además de en el promedio OCDE, y en doce comunidades autónomas. En el resto de los casos, la diferencia es no significativa. De nuevo, la necesidad de integrarse en la cultura del país de residencia puede estar detrás de estos resultados (Figuras 3.5a y 3.5b).

En las Figuras 3.6a y 3.6b se muestra la relación entre la polarización del índice, entendida como se definió en el epígrafe anterior, y el valor de este para cada país y para cada

comunidad y ciudad autónoma, respectivamente. Si bien pudiera parecer que, a nivel de países, hay cierta relación inversamente proporcional, esta apariencia es debida a la existencia de un punto de influencia, correspondiente a Turquía. Si no se tuviera en cuenta ese *outlier*, el signo de la pendiente de la recta de regresión se invertiría. Se puede observar que, en el caso de los países, la diferencia entre el valor medio del cuarto superior del índice y el del cuarto inferior está entre 2,20 y 2,80, excepto en el ya mencionado caso de Turquía (2,11).

En la Figura 3.6b se ha trazado la recta de regresión sin tener en cuenta el punto de la Ciudad Autónoma de Melilla, que es otro punto de influencia. Se puede observar que, de esta manera, se obtiene que un aumento del índice parece venir acompañado de una disminución de la polarización, como se vio para el índice PERSPECT. En el caso de las comunidades autónomas, todos los valores se encuentran entre 2,40 y 2,75, excepto la Ciudad Autónoma de Melilla (2,36).

Figura 3.6a. Polarización del índice de interés del alumnado por aprender sobre otras culturas (INTCULT) en relación con su valor medio. Países

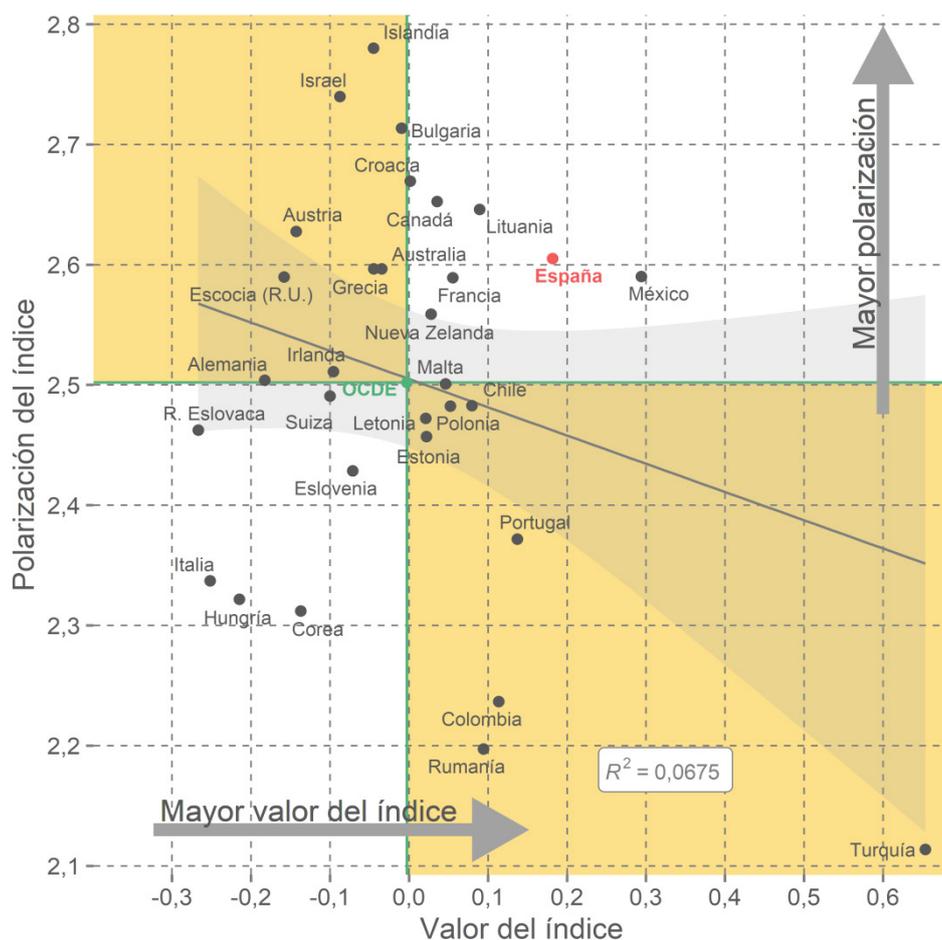
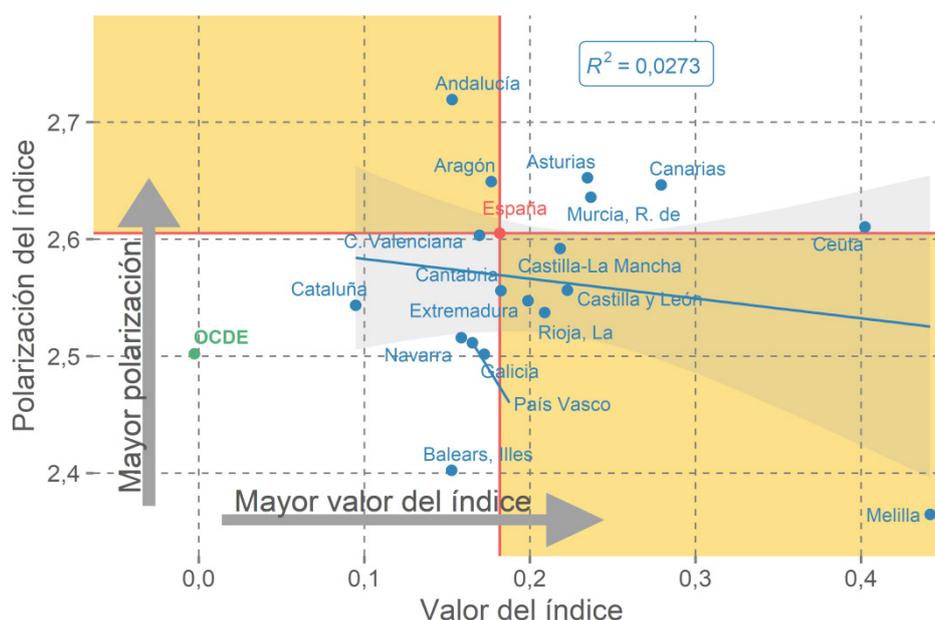


Figura 3.6b. Polarización del índice de interés del alumnado por aprender sobre otras culturas (INTCULT) en relación con su valor medio. Comunidades y ciudades autónomas



3.4. El respeto por las personas de otras culturas

El respeto por los demás es una actitud por la que se le atribuye al individuo objeto de respeto una importancia y un valor que le garantizan una consideración y una estima positiva (Consejo de Europa, 2018). En el contexto de las relaciones interculturales, una forma importante de respeto es el mostrado hacia quienes tienen una filiación cultural, unas opiniones o unas creencias diferentes a las propias. Tal forma de respeto asume que todos los seres humanos tienen la misma dignidad intrínseca y disfrutan del derecho inalienable de elegir sus propias creencias, costumbres y opiniones. Este tipo de respeto no requiere estar de acuerdo con las creencias del otro, ni una minimización de las diferencias entre puntos de vista (Leask, 2009).

PISA 2018 pidió al alumnado que respondiera hasta qué punto se sentía representado por las siguientes afirmaciones:

- Respeto a las personas de otras culturas como seres humanos iguales
- Trato con respeto a todo el mundo, sin importar su origen cultural
- Doy espacio a las personas de otras culturas para que se expresen
- Respeto los valores de las personas de culturas diferentes
- Valoro las opiniones de las personas de culturas diferentes

Las opciones de respuesta, como en los casos anteriores, fueron “Igual que yo”, “Casi igual que yo”, “Un poco como yo”, “Casi nada como yo”, “Nada en absoluto como yo”. El índice de respeto del alumnado por las personas de otras culturas (RESPECT) agrupa las respuestas a estas preguntas. Un valor positivo del índice caracteriza a un alumnado que demuestra un mayor respeto por personas de otras culturas que el promedio de la OCDE.

Los valores del índice para los países y comunidades y ciudades autónomas se recogen, respectivamente, en las Figuras 3.7a y 3.7b.

Figura 3.7a. Índice de respeto del alumnado por personas de otras culturas (RESPECT). Países

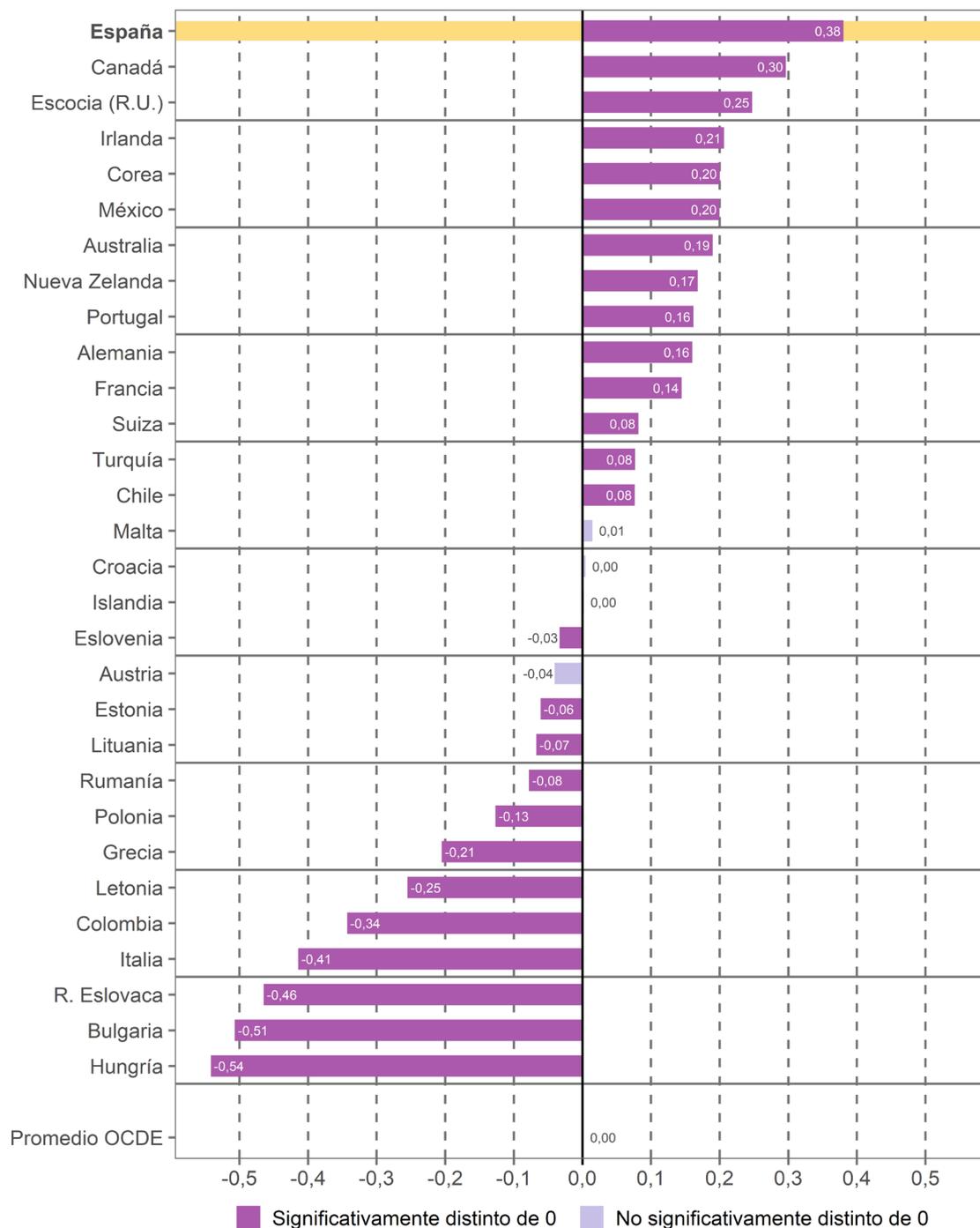
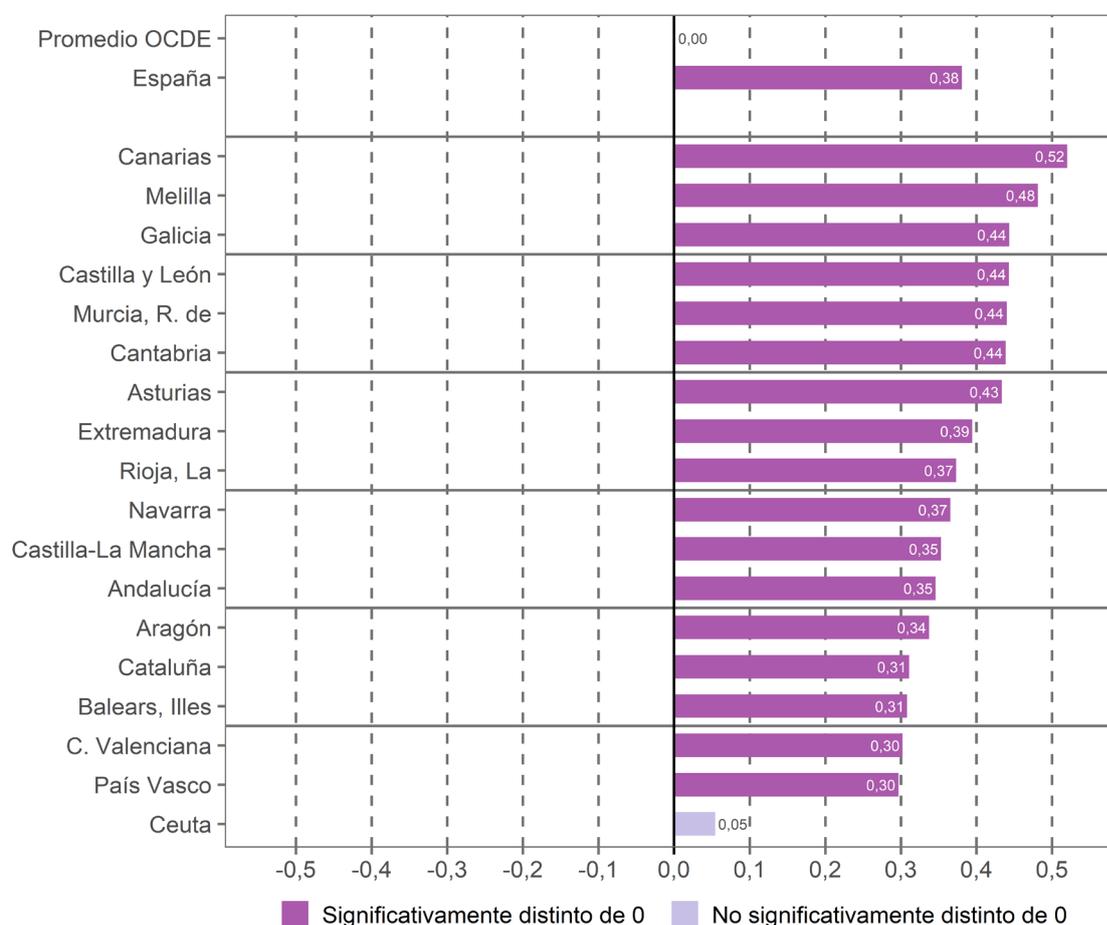


Figura 3.7b. Índice de respeto del alumnado por personas de otras culturas (RESPECT).
Comunidades y ciudades autónomas



España (0,38), Canadá (0,30) y Escocia (Reino Unido) (0,25) son los países cuyo alumnado muestra un mayor grado de respeto por las personas de otras culturas. En el otro extremo, los países con un valor más bajo del índice son Hungría (-0,54), Bulgaria (-0,51) y República Eslovaca (-0,46). En el ámbito de las comunidades y ciudades autónomas, son Canarias (0,52) y la Ciudad Autónoma de Melilla (0,48) las que presentan valores más altos del índice, mientras que la Ciudad Autónoma de Ceuta (0,05) presenta, con diferencia, el más bajo (Figuras 3.7a y 3.7b).

Una vez más se observa, al desagregar por grupos sociodemográficos (Figuras 3.8a y 3.8b), que el alumnado socioeconómicamente favorecido es más proclive a obtener valores significativamente más altos en este índice que el desfavorecido. Así ocurre en todos los países, en el promedio OCDE, en ocho comunidades autónomas y en la Ciudad Autónoma de Ceuta. La diferencia en España (0,14) es la menor de todos los países incluidos en este informe, y queda, por lo tanto, significativamente por debajo del promedio OCDE (0,36). De hecho, en ocho comunidades autónomas y en la Ciudad Autónoma de Melilla las diferencias no son significativas.

Figura 3.8a. Índice de respeto del alumnado por personas de otras culturas (RESPECT).
Desagregación por grupos sociodemográficos. Países

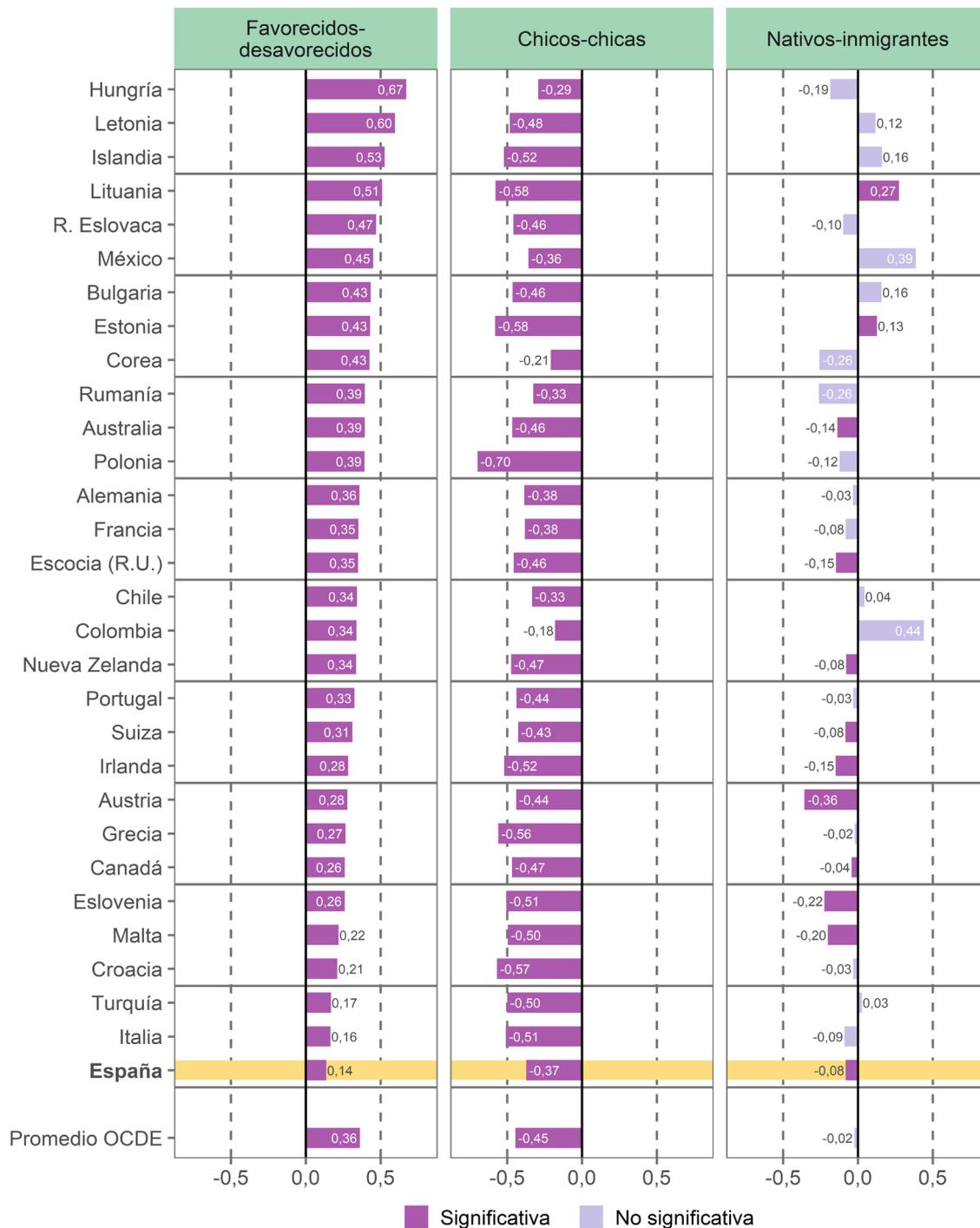
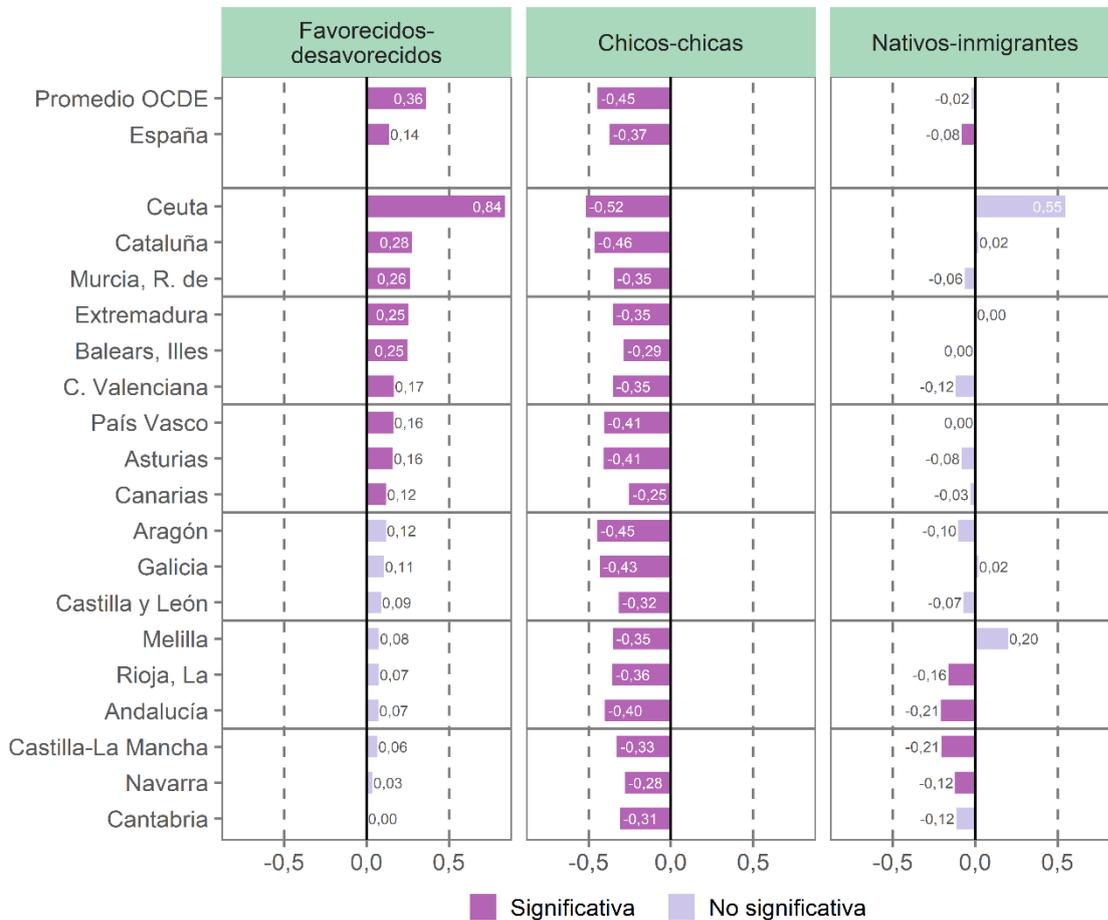


Figura 3.8b. Índice de respeto del alumnado por personas de otras culturas (RESPECT). Desagregación por grupos sociodemográficos. Comunidades y ciudades autónomas



En lo referente a la desagregación en función del género se observa que, en todos los territorios, las chicas reportan un mayor grado de respeto por las personas de otras culturas que los chicos. La diferencia a favor de las chicas en el promedio de la OCDE es de 0,45, significativamente superior a la de España (0,37) (Figuras 3.8a y 3.8b).

Los resultados de la desagregación en función de los antecedentes de inmigración son coherentes con los de los índices analizados hasta el momento. En diez de los países considerados (Austria, Eslovenia, Malta, Irlanda, Escocia [Reino Unido], Australia, España, Nueva Zelanda, Suiza y Canadá) el alumnado inmigrante alcanza una puntuación significativamente superior en el índice a la del alumnado nativo, mientras que solo en dos países (Lituania y Estonia) se da la situación contraria. En el resto de los casos, las diferencias no son estadísticamente significativas. Un comportamiento similar se observa al analizar los datos de las comunidades y ciudades autónomas (Figuras 3.8a y 3.8b).

Al analizar la polarización del índice por países (Figuras 3.9a y 3.9b), se observa una clara relación inversa con el valor medio del índice. Esto indica que la mejora en el índice se ve provocada porque los estratos de la sociedad con valores más bajos del índice van adquiriendo un mayor grado de respeto por las personas de otras culturas.

Figura 3.9a. Polarización del índice de respeto del alumnado por personas de otras culturas (RESPECT) en relación con su valor medio. Países

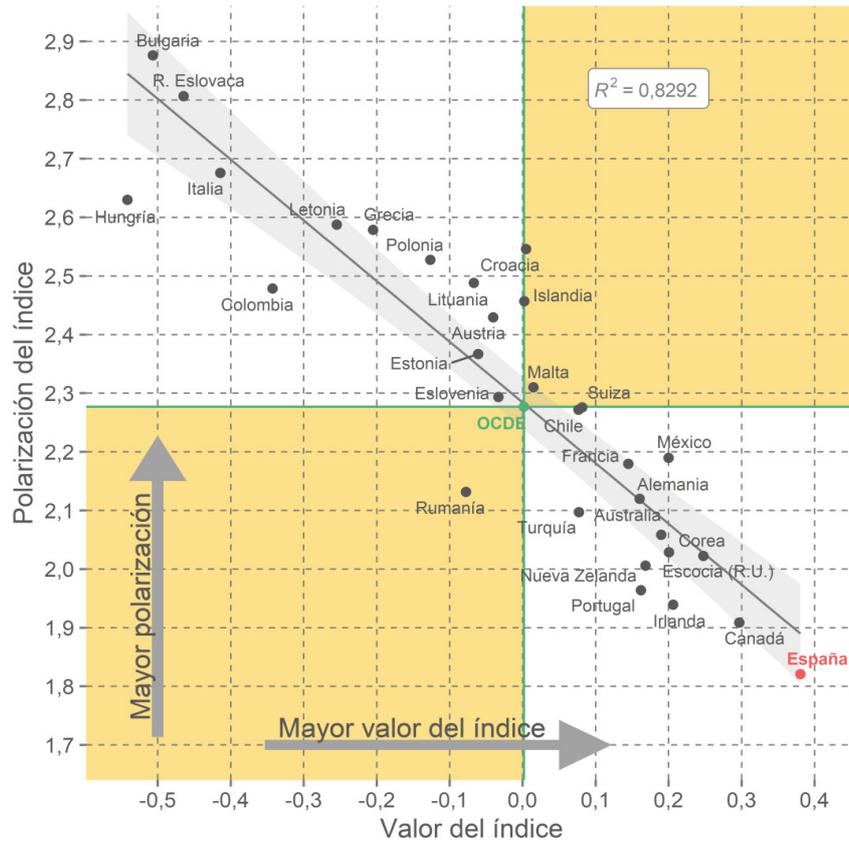
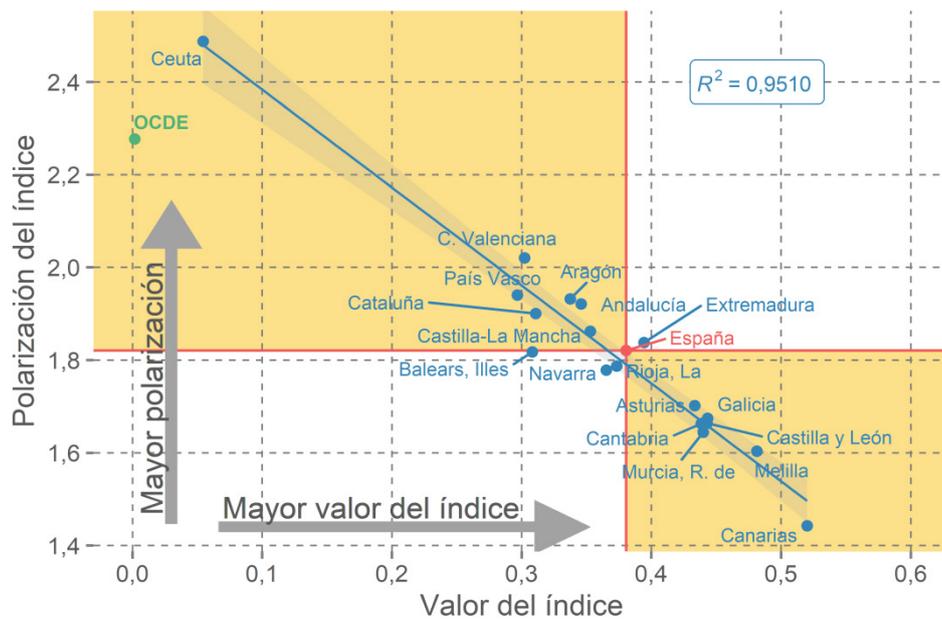


Figura 3.9b. Polarización del índice de respeto del alumnado por personas de otras culturas (RESPECT) en relación con su valor medio. Comunidades y ciudades autónomas



Aunque en el capítulo 5 se comentará la correlación entre todos los índices calculados para la competencia global, sí parece pertinente analizar aquí con algo más de profundidad la correlación existente entre los índices INTCULT y RESPECT. Como ya se comentó en el epígrafe 3.3, en el interés por las personas de otras culturas subyace, entre otros factores, el interés por aprender sobre esas culturas, y se podría asumir que, para respetar a las personas de otras culturas, es condición necesaria mostrar un cierto interés genuino por ellas. En las Figuras 3.10a y 3.10b se puede observar, como era de esperar, que la correlación entre los dos índices es positiva, significativa y moderada en todos los casos.

Figura 3.10a. Coeficientes de correlación entre los índices INTCULT y RESPECT. Países

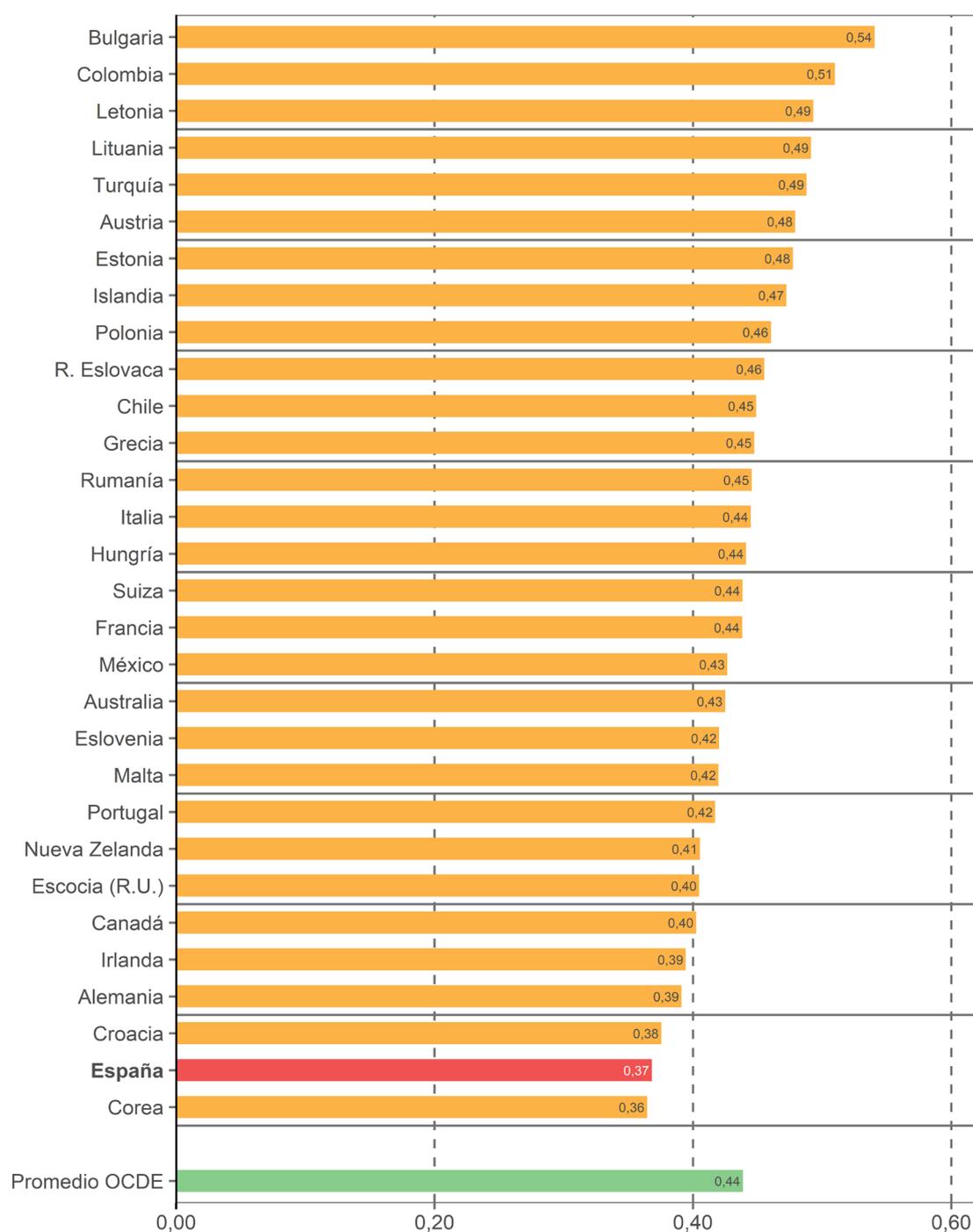
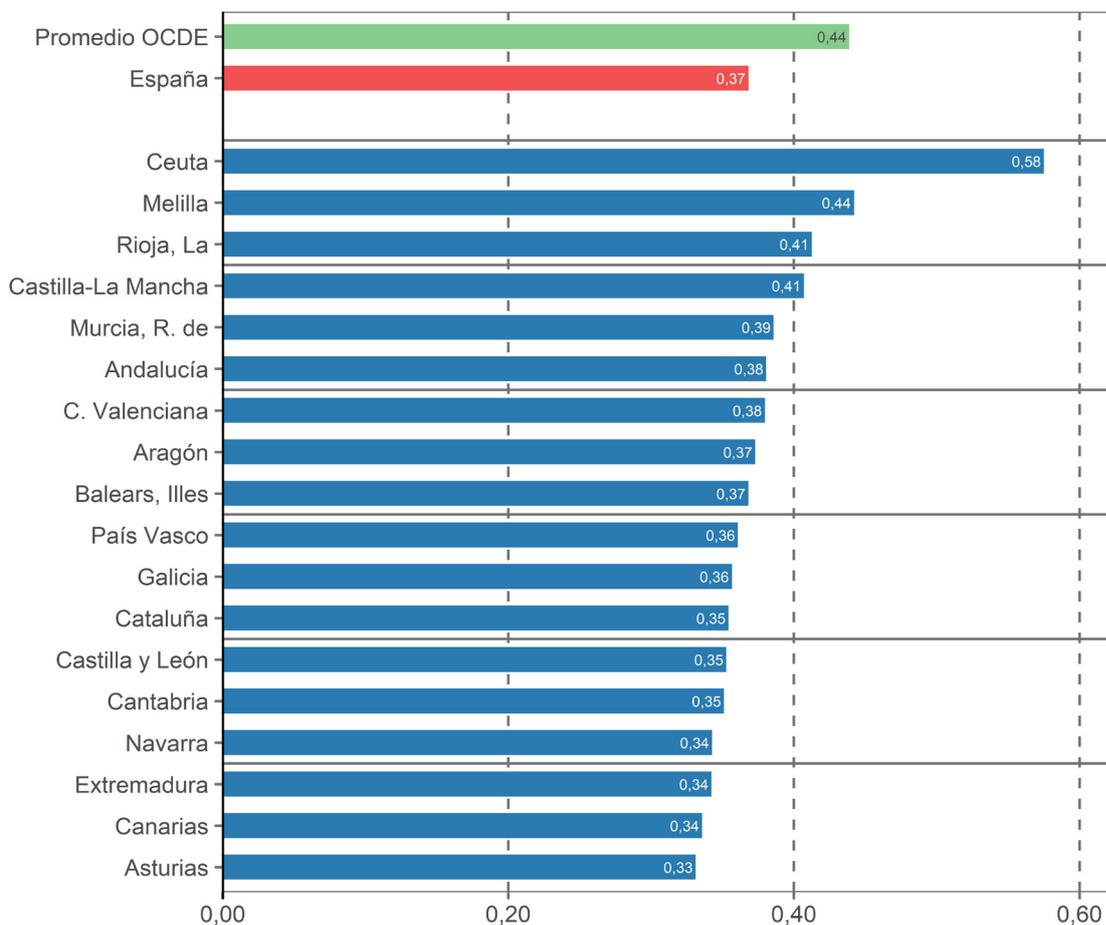


Figura 3.10b. Coeficientes de correlación entre los índices INTCULT y RESPECT. Comunidades y ciudades autónomas



3.5. Las actitudes del alumnado hacia los inmigrantes

En 2018, 5,3 millones de inmigrantes llegaron a países de la OCDE (OECD, 2019). En ese mismo periodo, 2,4 millones de nacidos fuera de la UE llegaron a los países que la forman (Eurostat, 2020). Estas cifras justifican la importancia de averiguar si la población inmigrante es bienvenida en los países hospedadores o si, por el contrario, la población nativa adopta actitudes excluyentes, en cuyo caso la integración se verá seriamente comprometida. La educación demuestra estar fuertemente relacionada con la oposición a la inmigración (Borgonovi y Pokropek, 2019), por lo que este asunto cobra especial relevancia entre el alumnado de los centros escolares, sobre todo cuando muchos países están experimentando un incremento de las actitudes contrarias a los inmigrantes por parte de los nativos (Rustenbach, 2018).

PISA 2018 requirió del alumnado que contestara hasta qué punto estaba de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- Los niños inmigrantes deben tener las mismas oportunidades educativas que tienen otros niños en el país

- Los inmigrantes que viven en un país durante varios años deben tener la oportunidad de votar en las elecciones
- Los inmigrantes deben tener la oportunidad de seguir sus propias costumbres y estilo de vida
- Los inmigrantes deben tener los mismos derechos que tienen todos los demás en el país

Las opciones de respuesta eran “Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “De acuerdo”, “Totalmente de acuerdo”. Con las contestaciones a estas preguntas se construyó el **índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes** (ATTIMM). Un valor positivo del índice supone que el alumnado tiene actitudes más positivas hacia los inmigrantes que en el promedio de la OCDE.

Los valores medios del índice para cada país y para cada comunidad o ciudad autónoma se recogen, respectivamente, en las Figuras 3.11a y 3.11b.

Figura 3.11a. Índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes (ATTIMM). Países

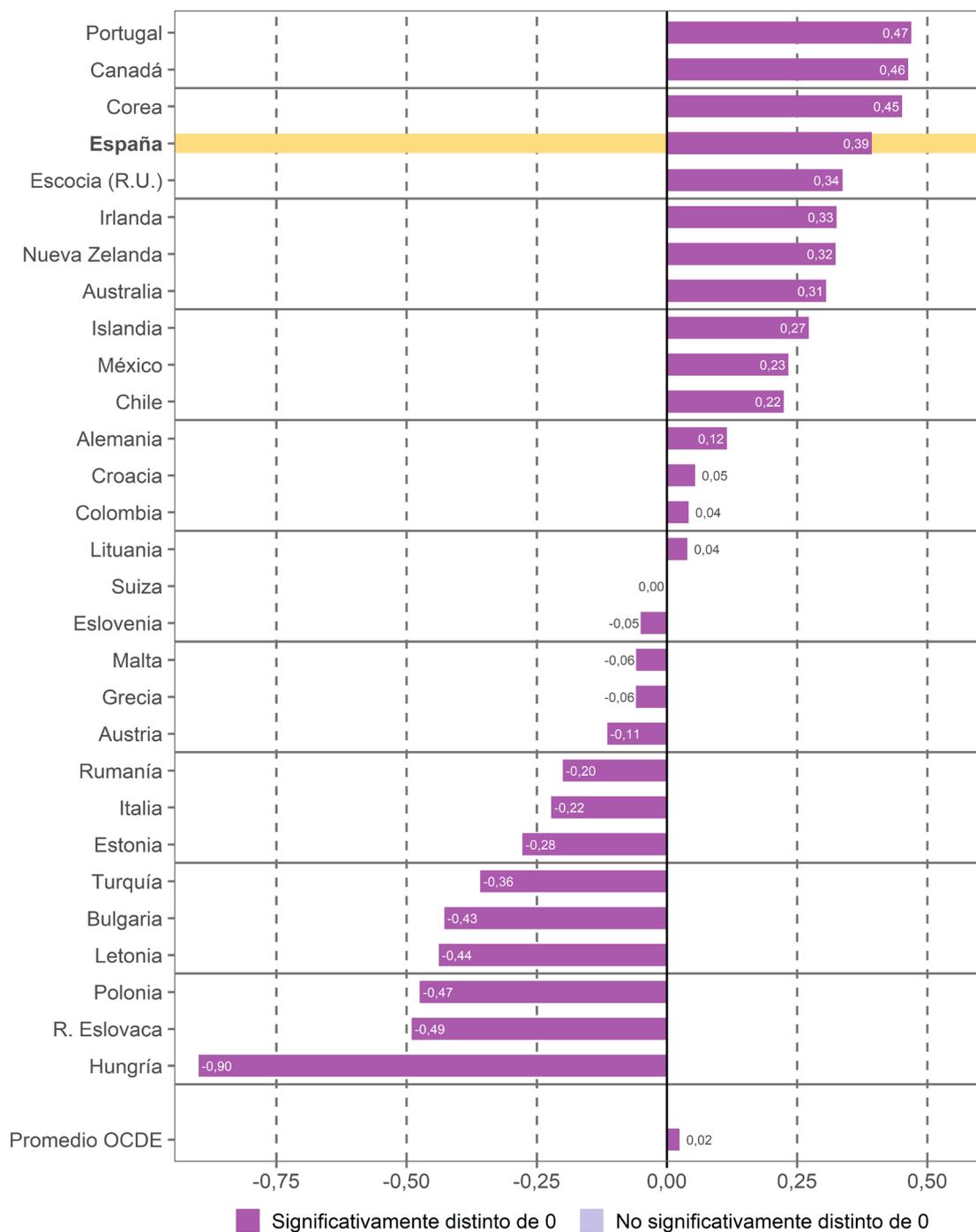
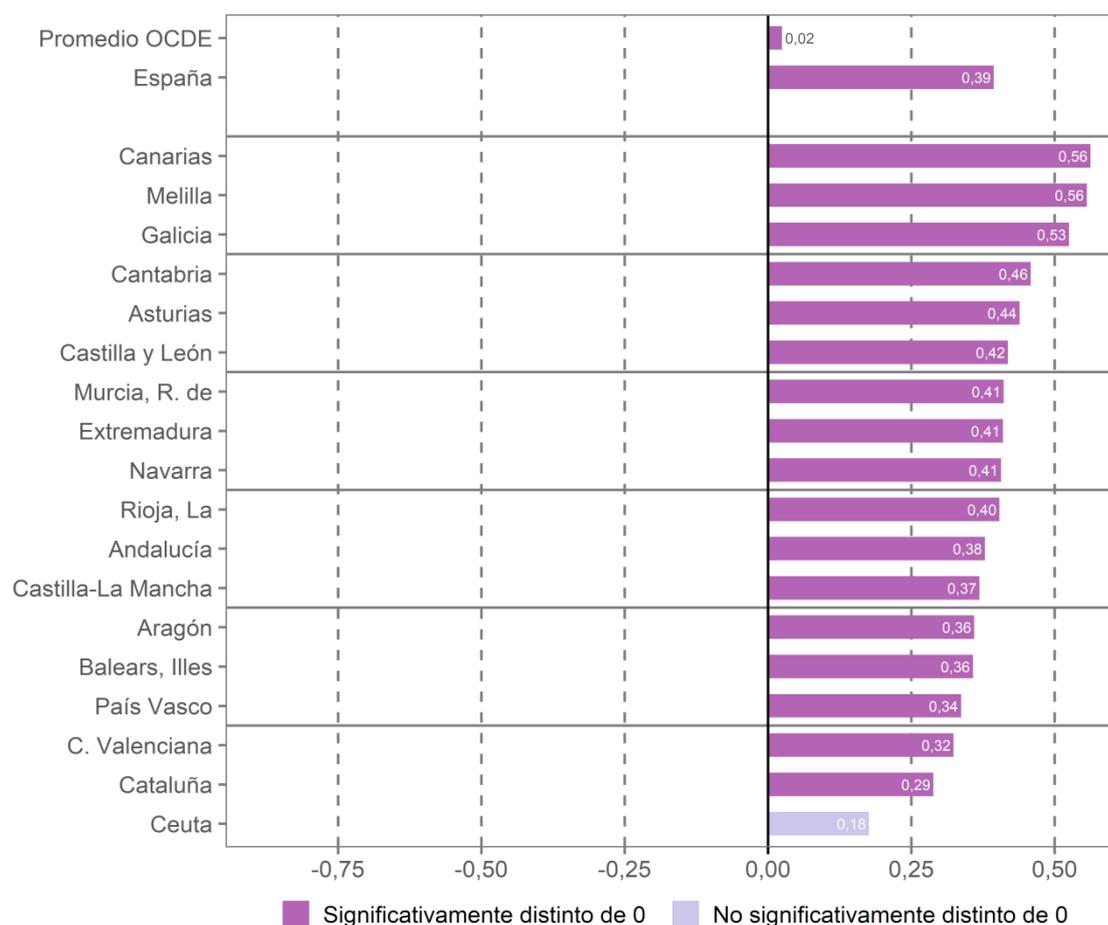


Figura 3.11b. Índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes (ATTIMM). Comunidades y ciudades autónomas



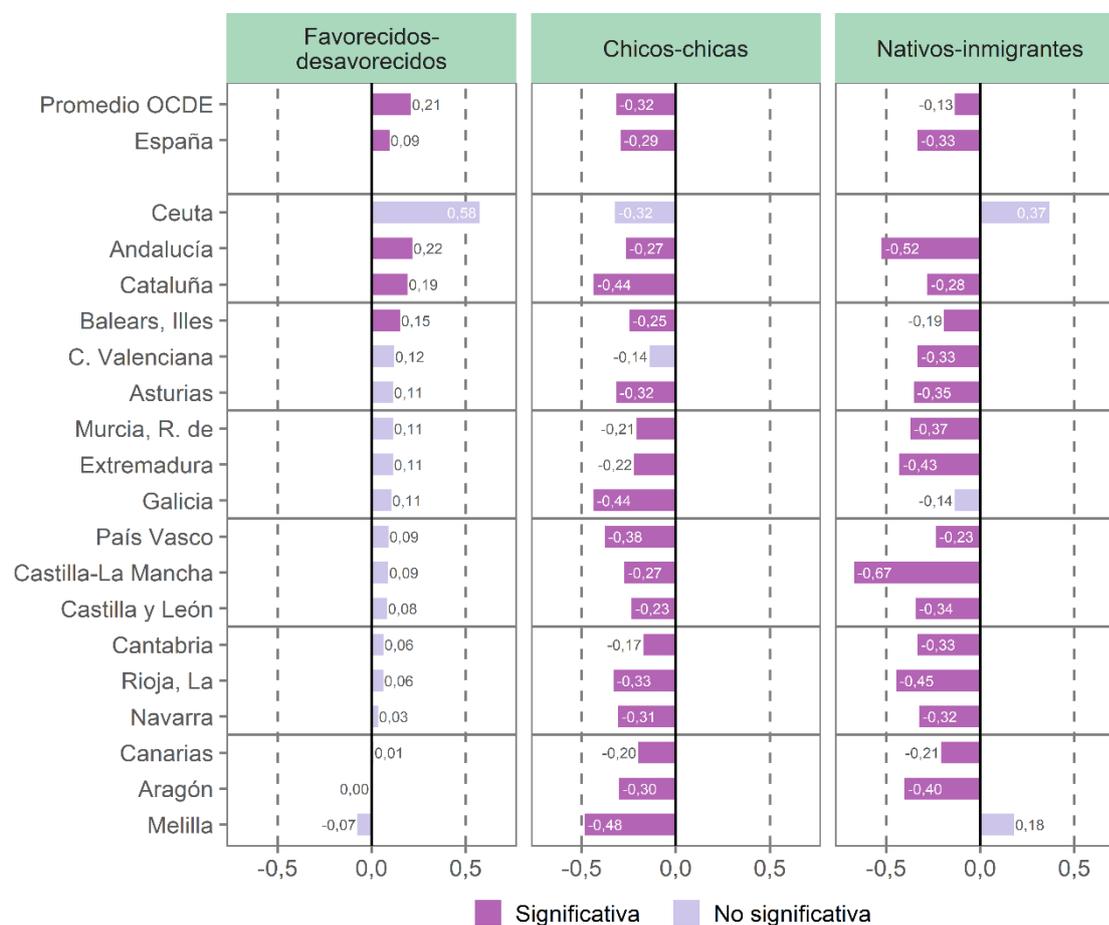
Portugal (0,47), Canadá (0,46), Corea (0,45) y España (0,39) son los países en los que el alumnado tiene actitudes más positivas hacia los inmigrantes. En el extremo opuesto se sitúan Hungría (-0,90), República Eslovaca (-0,49) y Polonia (-0,47). Entre las comunidades y ciudades autónomas, las actitudes más positivas las presenta el alumnado de Canarias, Ciudad Autónoma de Melilla (0,56) y Galicia (0,53). Los valores más bajos del índice se obtienen en la Ciudad Autónoma de Ceuta (0,18), Cataluña (0,29) y Comunitat Valenciana (0,32) (Figuras 3.11a y 3.11b).

Las conclusiones que se pueden extraer del análisis de la desagregación por grupos sociodemográficos no difieren en gran medida de las obtenidas para los anteriores índices (ver Figuras 3.12a y 3.12b). En primer lugar, el alumnado socioeconómicamente favorecido obtiene una puntuación significativamente más alta en el índice que el desfavorecido, aunque no en todos los países (en Turquía la diferencia es estadísticamente significativa a favor del alumnado socioeconómicamente desfavorecido). España es uno de los países en los que la diferencia es menor (0,09), significativamente por debajo del promedio OCDE (0,21). De hecho, en la mayoría de las comunidades y ciudades autónomas españolas las diferencias son no significativas. Solo se alcanza la significatividad en Andalucía, Cataluña e Illes Balears.

Figura 3.12a. Índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes (ATTIMM). Desagregación por grupos sociodemográficos. Países



Figura 3.12b. Índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes (ATTIMM). Desagregación por grupos sociodemográficos. Comunidades y ciudades autónomas

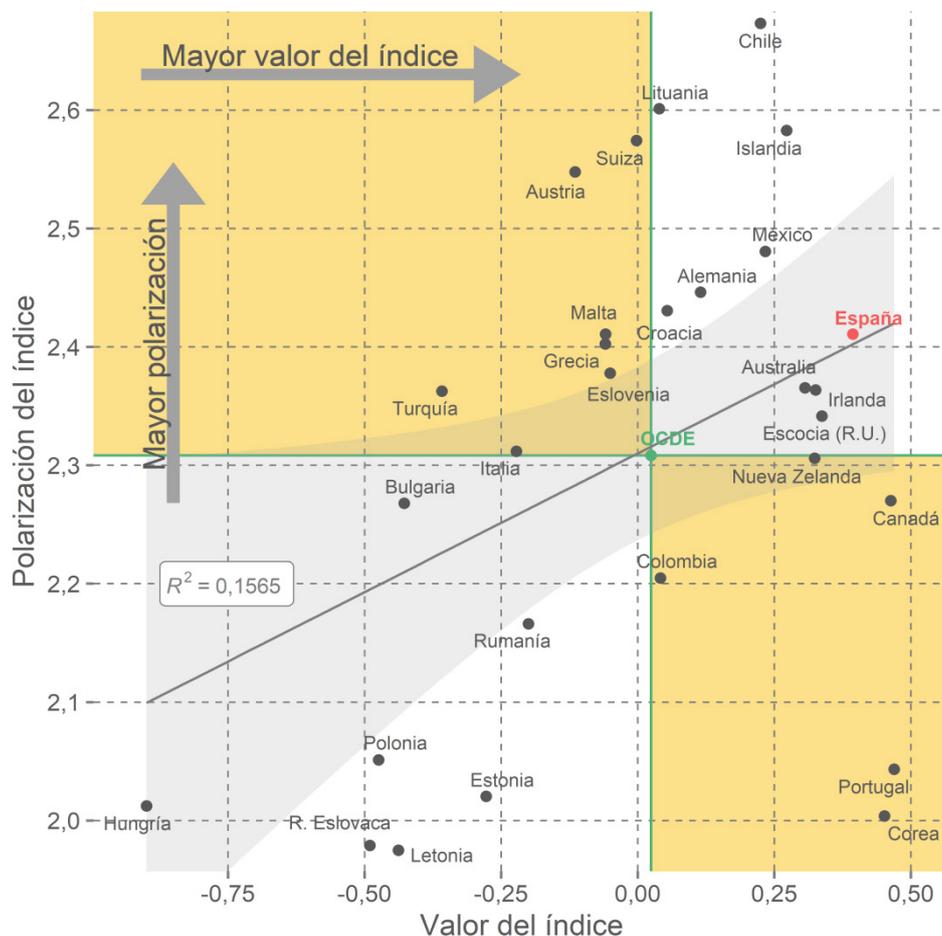


Las chicas obtienen valores más altos que los chicos en todos los países y comunidades y ciudades autónomas (aunque en la Comunitat Valenciana y en la Ciudad Autónoma de Ceuta la diferencia no es significativa). Es decir, que las chicas demuestran actitudes más positivas hacia los inmigrantes que los chicos (Figuras 3.12a y 3.12b).

Por último, y como cabría esperar, el alumnado inmigrante tiene actitudes más positivas hacia los inmigrantes en la mayoría de los países, siendo la diferencia estadísticamente significativa en catorce de ellos (entre ellos, España), además de en el promedio de la OCDE. Pero en dos de las repúblicas bálticas, Lituania y Estonia, se da la paradójica circunstancia de que el alumnado inmigrante tiene actitudes menos positivas hacia los inmigrantes que el alumnado nativo, con una diferencia significativa (Figuras 3.12a y 3.12b).

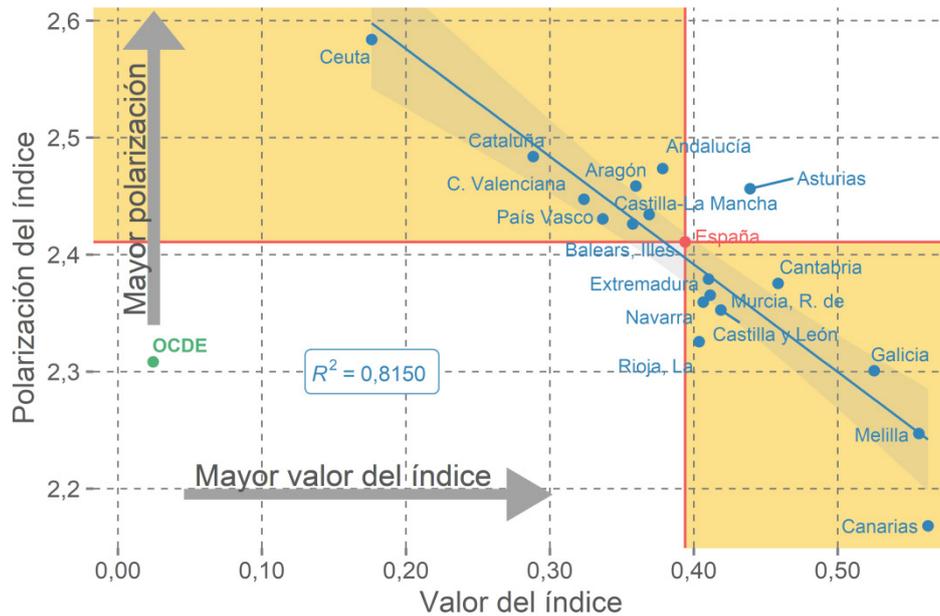
Del análisis de la polarización del índice se extraen conclusiones interesantes. En el contexto internacional (Figura 3.13a) parece existir una débil relación entre el grado de polarización y el valor medio del índice. Se podría decir que el alumnado de los países con valores del índice más bajos está “de acuerdo” en tener actitudes menos positivas hacia los inmigrantes, mientras que el de los países con puntuaciones más altas está dividido: parte muestra actitudes más positivas y parte muestra actitudes menos positivas.

Figura 3.13a. Polarización del índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes (ATTIMM) en relación con su valor medio. Países



Sin embargo, al analizar la polarización dentro de España (Figura 3.13b), en las comunidades y ciudades autónomas, se observa que hay una fuerte correlación entre polarización y valor medio del índice, y que esta va en sentido contrario: a mejor puntuación en el índice, menor polarización. En otras palabras, en las comunidades y ciudades autónomas españolas en las que se obtienen valores más elevados del índice es la sociedad en su conjunto, y no solo una parte de la sociedad, la que demuestra actitudes más positivas hacia los inmigrantes.

Figura 3.13b. Polarización del índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes (ATTIMM) en relación con su valor medio. Comunidades y ciudades autónomas



Algunas investigaciones aseveran que el contacto intercultural influye en las actitudes hacia la inmigración (Ward y Masgoret, 2018). Es decir, que una mayor exposición al contacto con personas de otras culturas puede influir en estas actitudes. En las Figuras 3.14a y 3.14b se analiza si existe correlación entre el **índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes** (ATTIMM) y un proxy de la intensidad del contacto intercultural, como sería el porcentaje de alumnado inmigrante en el centro educativo, y, en caso de existir, en qué sentido se daría la influencia.

Figura 3.14a. Correlación entre el índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes (ATTIMM) y el porcentaje de alumnado inmigrante en el centro. Países. (Entre paréntesis, la media del porcentaje de alumnado inmigrante por centro)

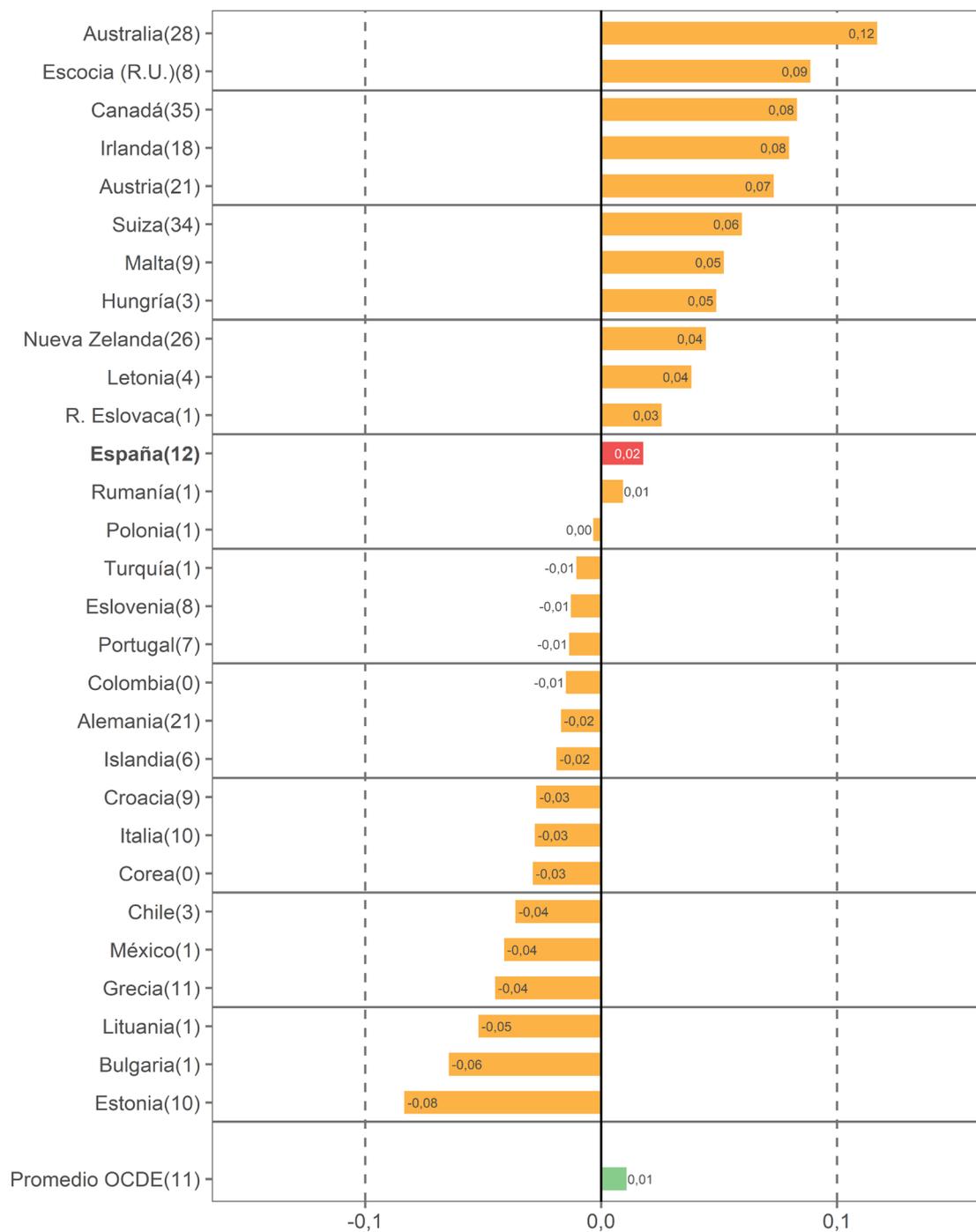
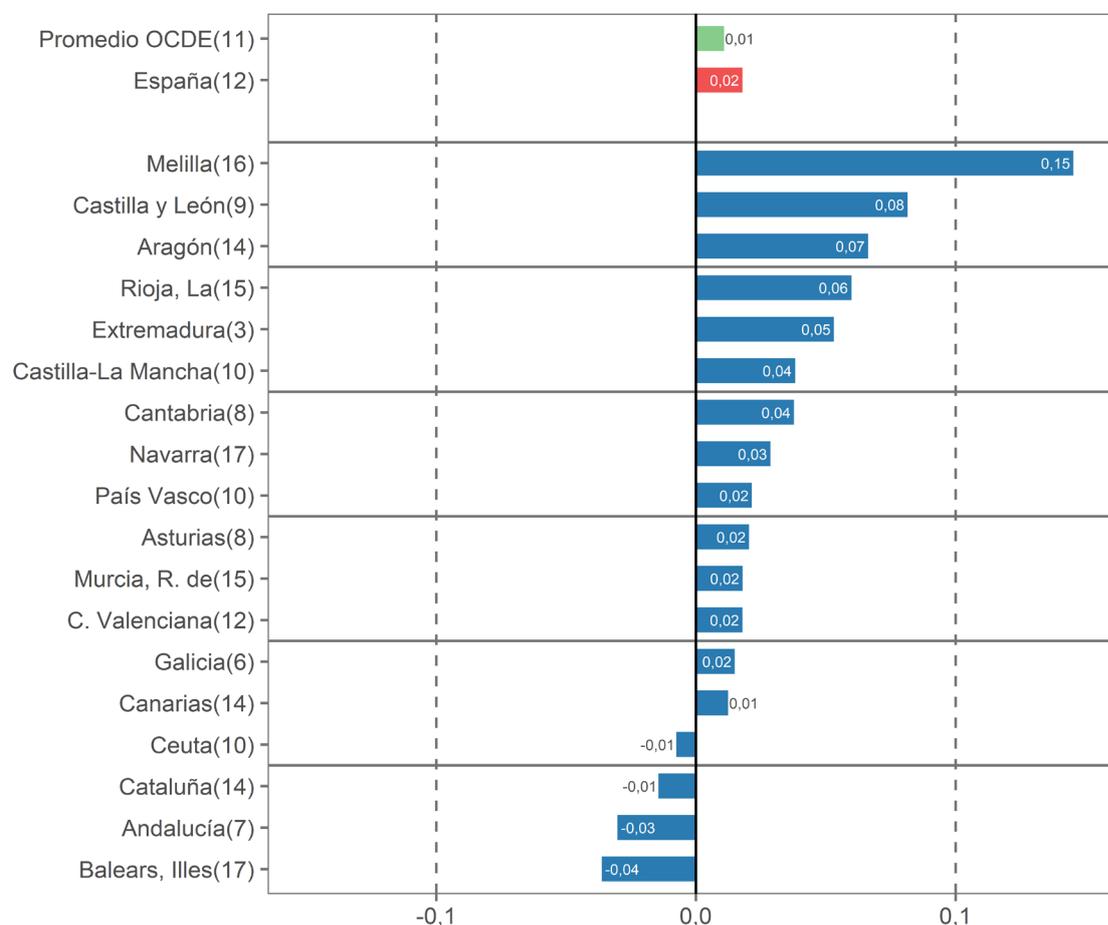


Figura 3.14b. Correlación entre el índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes (ATTIMM) y el porcentaje de alumnado inmigrante en el centro. Comunidades y ciudades autónomas. (Entre paréntesis, la media del porcentaje de alumnado inmigrante por centro)



A la vista de los datos recogidos en PISA 2018, no se puede afirmar que exista correlación entre el **índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes** (ATTIMM) y el porcentaje de alumnado inmigrante en el centro. Como se puede observar en las Figuras 3.14a y 3.14b, en la mayoría de los casos el coeficiente de correlación no difiere significativamente de 0, y, donde lo hace, indica una correlación muy débil y cuyo sentido depende del territorio que se considere.

3.6. La adaptabilidad cognitiva

El concepto de “adaptabilidad cognitiva” hace referencia a la capacidad de amoldar el pensamiento y el comportamiento propios al entorno cultural predominante o a situaciones o contextos novedosos que pudieran presentar nuevas exigencias y desafíos. Los individuos que adquieren esta destreza son capaces de manejar los sentimientos derivados de las situaciones de “estrés aculturativo”, concepto equivalente al de “choque cultural”, como son la depresión vinculada a la pérdida de referencias culturales o la ansiedad vinculada a la incertidumbre sobre cómo se ha de vivir en una nueva sociedad (Berry, 2006).

La adaptabilidad cognitiva podría estar ligada a resultados académicos y no académicos del alumnado (Martin, Nejad, Colmar y Liem, 2013), e incluso se postula como un buen predictor del rendimiento escolar (Matešić, 2015).

PISA 2018 planteó al alumnado preguntas sobre su capacidad de adaptación a nuevas situaciones. En concreto, se le pidió responder el grado de identificación con las siguientes afirmaciones:

- Puedo arreglármelas en situaciones poco habituales
- Puedo cambiar mi comportamiento al enfrentarme con situaciones nuevas
- Puedo adaptarme a situaciones diferentes incluso cuando estoy en tensión o bajo presión
- Puedo adaptarme fácilmente a una nueva cultura
- Cuando me encuentro en situaciones difíciles con otras personas, puedo pensar en una forma de resolver la situación
- Soy capaz de superar las dificultades de interactuar con personas de otras culturas

Con las respuestas a estas preguntas se construyó en **índice de adaptabilidad cognitiva del alumnado** (COGFLEX). Un valor positivo del índice significa un grado de adaptabilidad cognitiva superior al del promedio de países de la OCDE.

En las Figuras 3.15a y 3.15b se recogen los valores del índice para los países y comunidades y ciudades autónomas, respectivamente.

Figura 3.15a. Índice de adaptabilidad cognitiva del alumnado (COGFLEX). Países

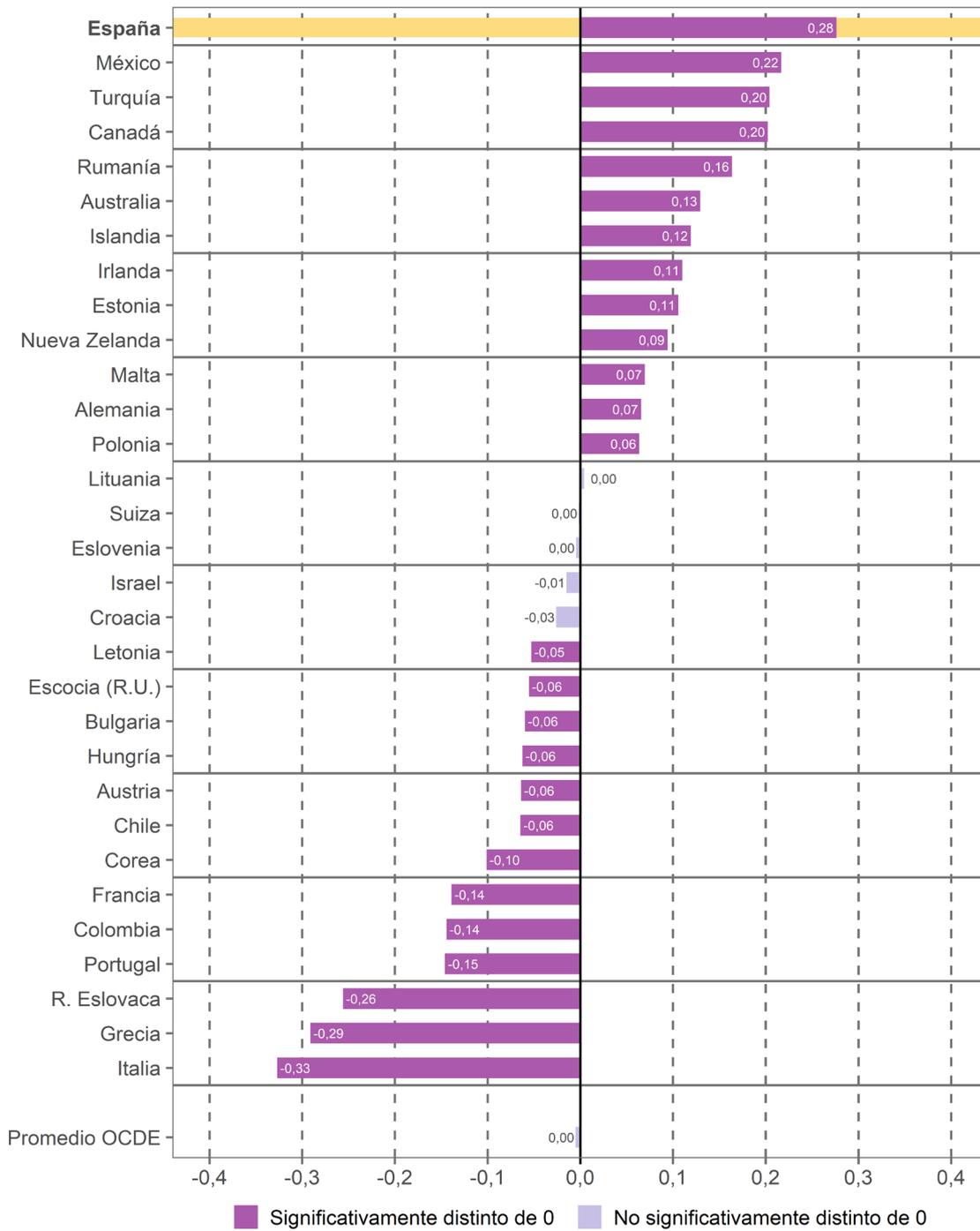
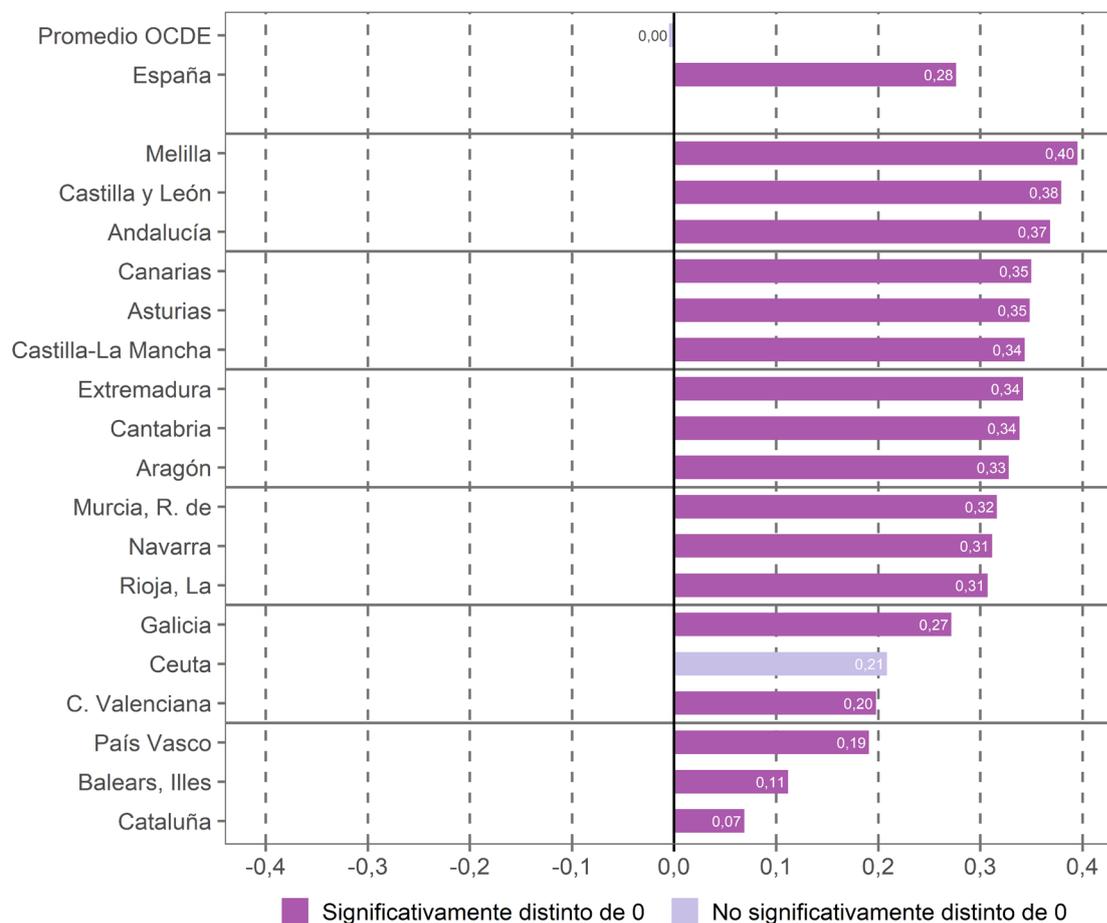


Figura 3.15b. Índice de adaptabilidad cognitiva del alumnado (COGFLEX). Comunidades y ciudades autónomas



España es el país en el que el alumnado acredita una mayor adaptabilidad cognitiva (0,28), seguido de México (0,22) Turquía y Canadá (0,20 en ambos casos). El alumnado con menos adaptabilidad cognitiva se encontraría en Italia (-0,33), Grecia (-0,29) y República Eslovaca (-0,26). Entre las comunidades y ciudades autónomas, la Ciudad Autónoma de Melilla (0,40), Castilla y León (0,38) y Andalucía (0,37) obtienen los valores más altos del índice, mientras que los más bajos son para Cataluña (0,07), Illes Balears (0,11) y País Vasco (0,19) (Figuras 3.15a y 3.15b).

Al analizar la desagregación según grupos sociodemográficos (Figuras 3.16a y 3.16b) se observa que, en todos los territorios (excepto en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla), el alumnado socioeconómicamente favorecido acredita un mayor grado de adaptabilidad cognitiva que el desfavorecido. La diferencia en el promedio de la OCDE es de 0,33 puntos, y, en España, de 0,24. También se deduce que los chicos tienen una mayor adaptabilidad cognitiva que las chicas, con una diferencia significativa, tanto en el promedio de la OCDE como en quince países y tres comunidades autónomas. En el conjunto de España y en otros trece países las diferencias no son significativas (lo mismo ocurre en la Ciudad Autónoma de Melilla y en las catorce restantes comunidades autónomas), y solo en Bulgaria y Lituania, y en la Ciudad Autónoma de Ceuta, la diferencia es significativamente favorable a las chicas.

Figura 3.16a. Índice de adaptabilidad cognitiva del alumnado (COGFLEX). Desagregación por grupos sociodemográficos. Países

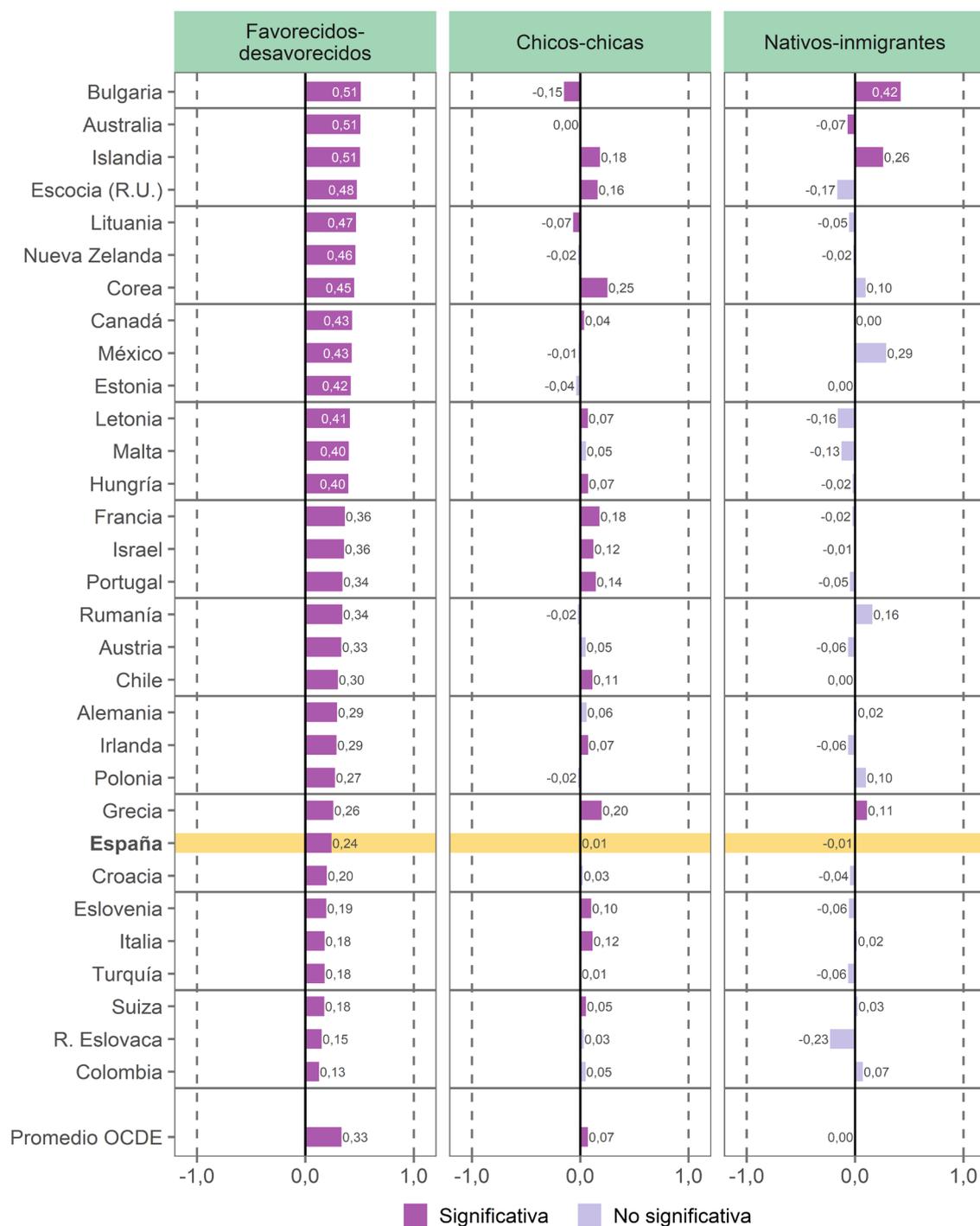
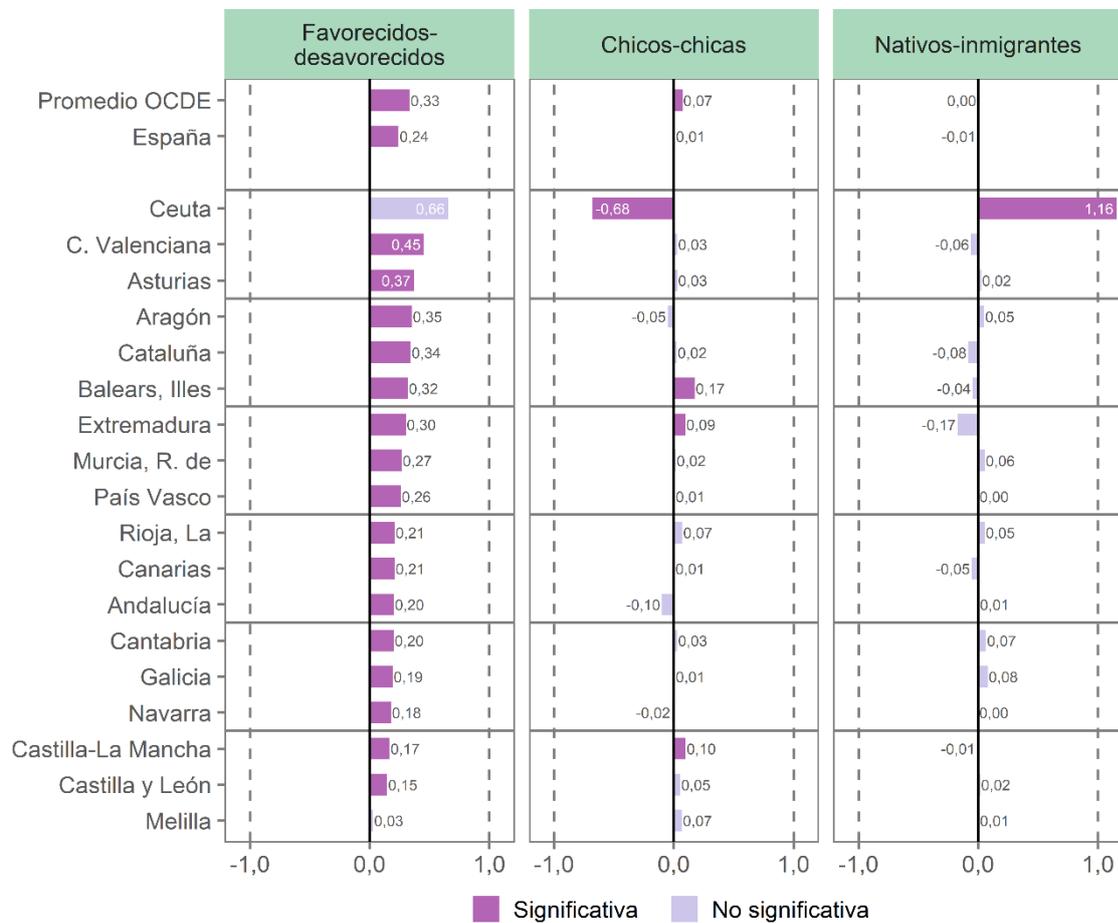


Figura 3.16b. Índice de adaptabilidad cognitiva del alumnado (COGFLEX). Desagregación por grupos sociodemográficos. Comunidades y ciudades autónomas



Pueden llamar la atención los resultados de la desagregación en función de los antecedentes de inmigración. Según la definición dada anteriormente, la adaptabilidad cognitiva es una herramienta clave para superar las dificultades que provoca el estrés aculturativo al que se ve sometida la población que experimenta un cambio de cultura, como la inmigrante. Sin embargo, en la mayoría de los países y de las comunidades y ciudades autónomas no se observan diferencias significativas entre el alumnado inmigrante y el nativo. Solo en cuatro países se dan diferencias significativas, en tres de los cuales estas lo son a favor del alumnado nativo (Bulgaria, Islandia y Grecia), mientras que solo en un caso (Australia) es a favor del alumnado inmigrante. De entre las comunidades y ciudades autónomas españolas, únicamente en la Comunidad Autónoma de Ceuta se observa una diferencia significativa, en este caso a favor del alumnado nativo (Figuras 3.16a y 3.16b).

Por último, los gráficos de polarización del índice (Figuras 3.17a y 3.17b) revelan que, a nivel internacional, el aumento en el valor medio del índice tiende a verse acompañado de un incremento en la polarización. Sin embargo, a nivel de comunidades y ciudades autónomas, no existe relación entre el grado de polarización y el valor medio, siendo prácticamente nula la pendiente de la recta de regresión. De hecho, en España, las diferencias entre las medias de los cuartos inferior y superior se mueven en un margen de valores estrecho (entre 2,30 y 2,70) excepto en el caso de la Comunidad Autónoma de Ceuta.

Figura 3.17a. Polarización del índice de adaptabilidad cognitiva del alumnado (COGFLEX) en relación con su valor medio. Países

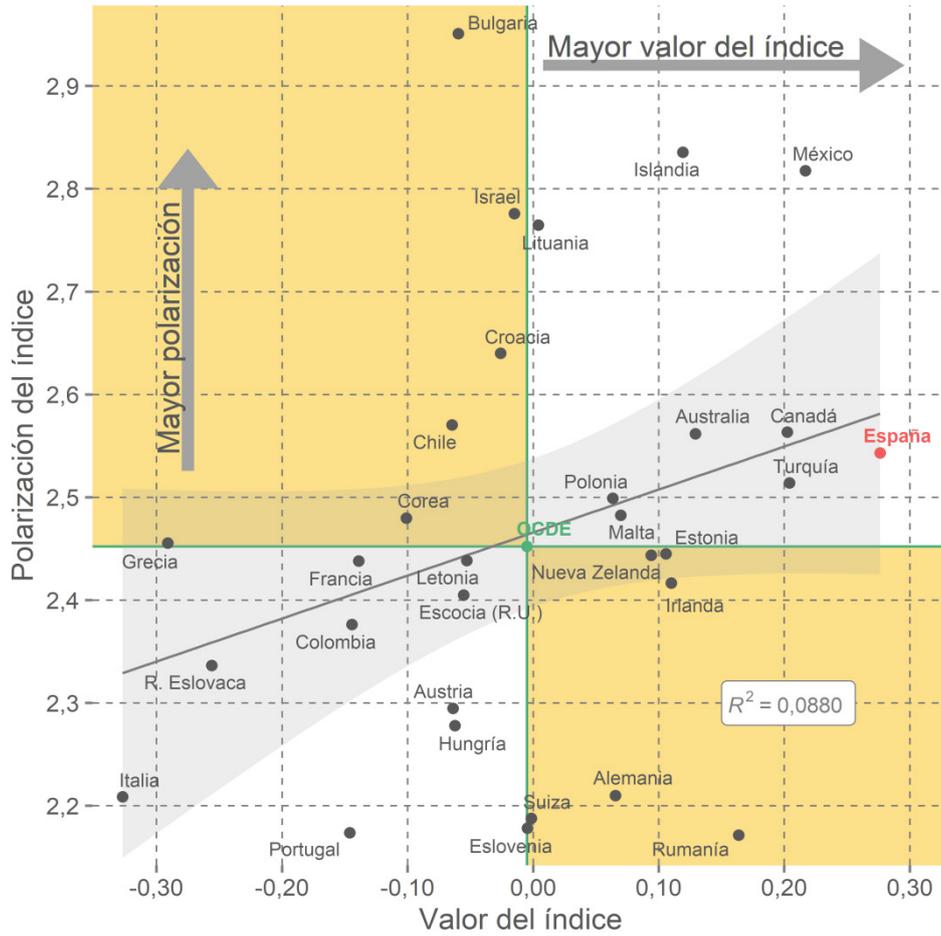
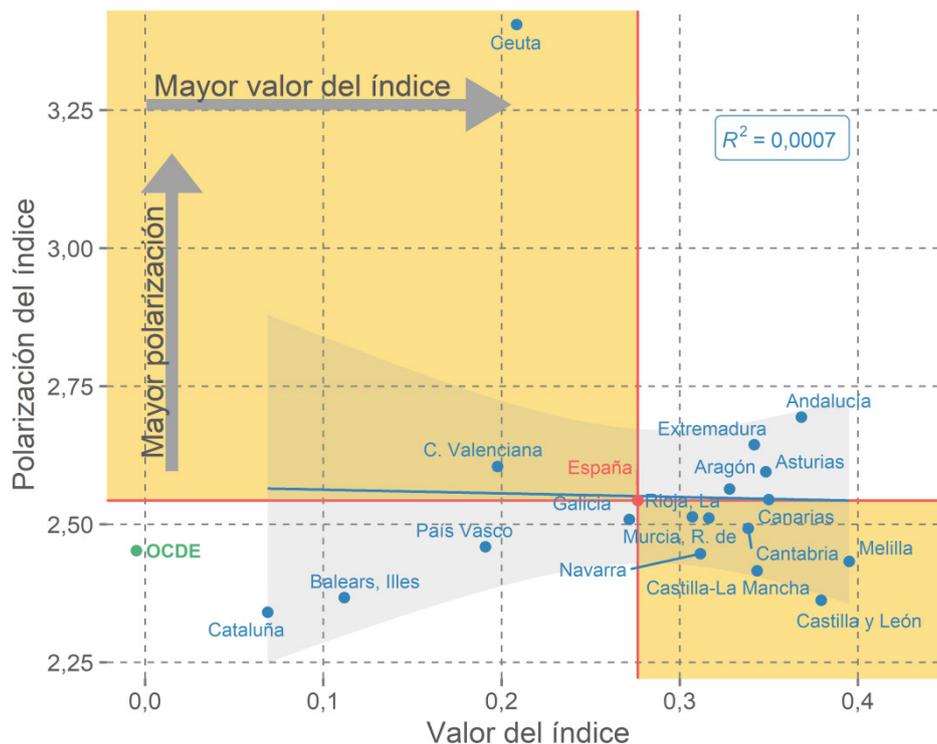


Figura 3.17b. Polarización del índice de adaptabilidad cognitiva del alumnado (COGFLEX) en relación con su valor medio. Comunidades y ciudades autónomas

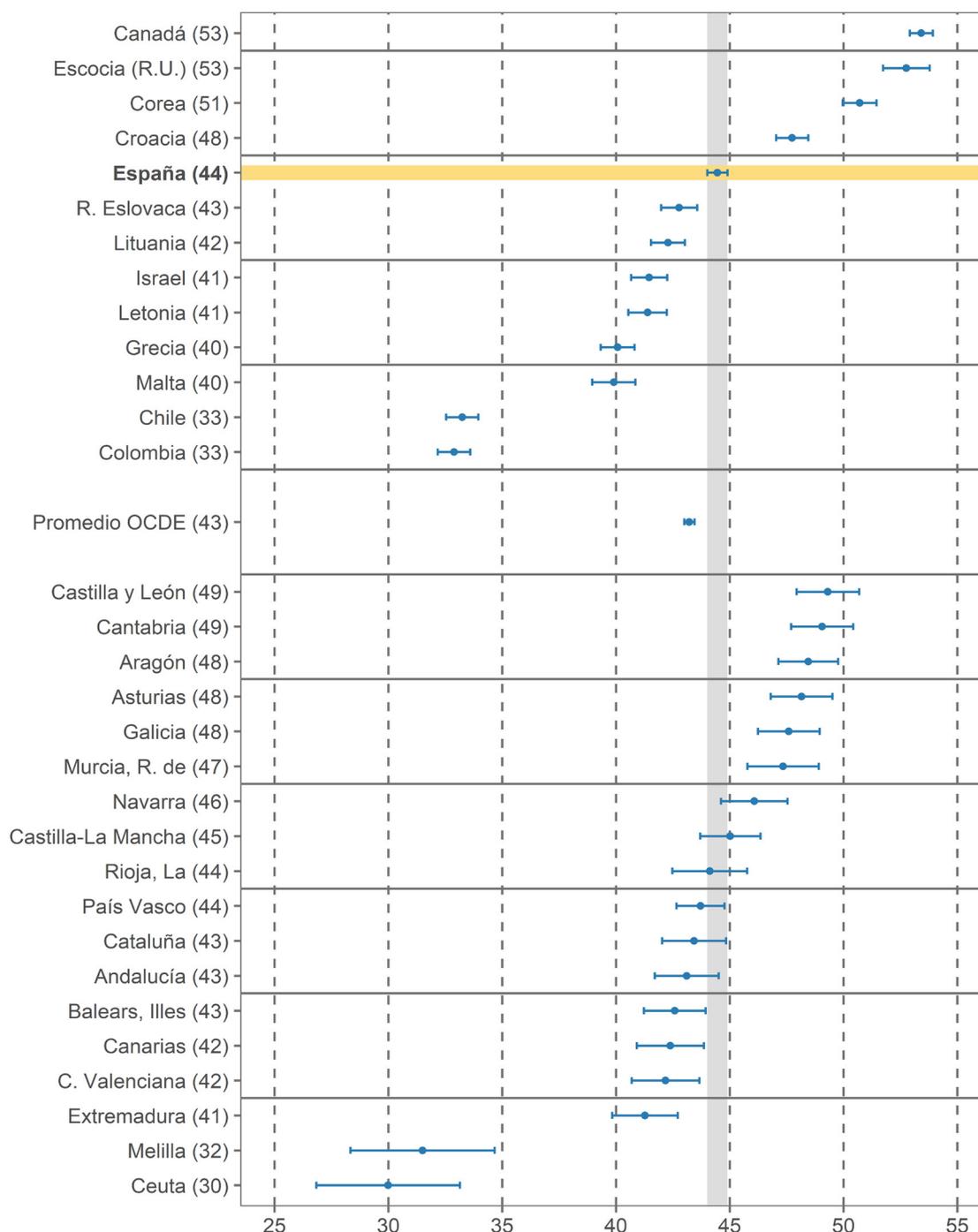


3.7. Comprender y valorar las perspectivas y los puntos de vista de los demás: resultados de la prueba cognitiva

El alumnado que realizó la prueba cognitiva de competencia global tuvo que enfrentarse, en total, a un conjunto de 18 ítems que testaban su capacidad a la hora de comprender y valorar las perspectivas ajenas. Los resultados en forma de porcentaje de preguntas contestadas correctamente se recogen en la Figura 3.18. Para interpretar adecuadamente estos resultados hay que tener en cuenta que:

- Algunas de las preguntas formuladas solo admitían ser codificadas como “1 – puntuación completa” o “0 – sin puntuación”. Sin embargo, otras permitían la codificación como puntuación parcial. Estas últimas podían ser codificadas como “2 – puntuación completa”, “1 – puntuación parcial” o “0 – sin puntuación”. A los efectos de este análisis, las puntuaciones parciales han sido recodificadas como “sin puntuación”
- El cálculo ha sido realizado hallando el porcentaje total de aciertos en cada país para cada una de las 18 preguntas, teniendo en cuenta los pesos del alumnado, y calculando posteriormente el promedio de los 18 porcentajes

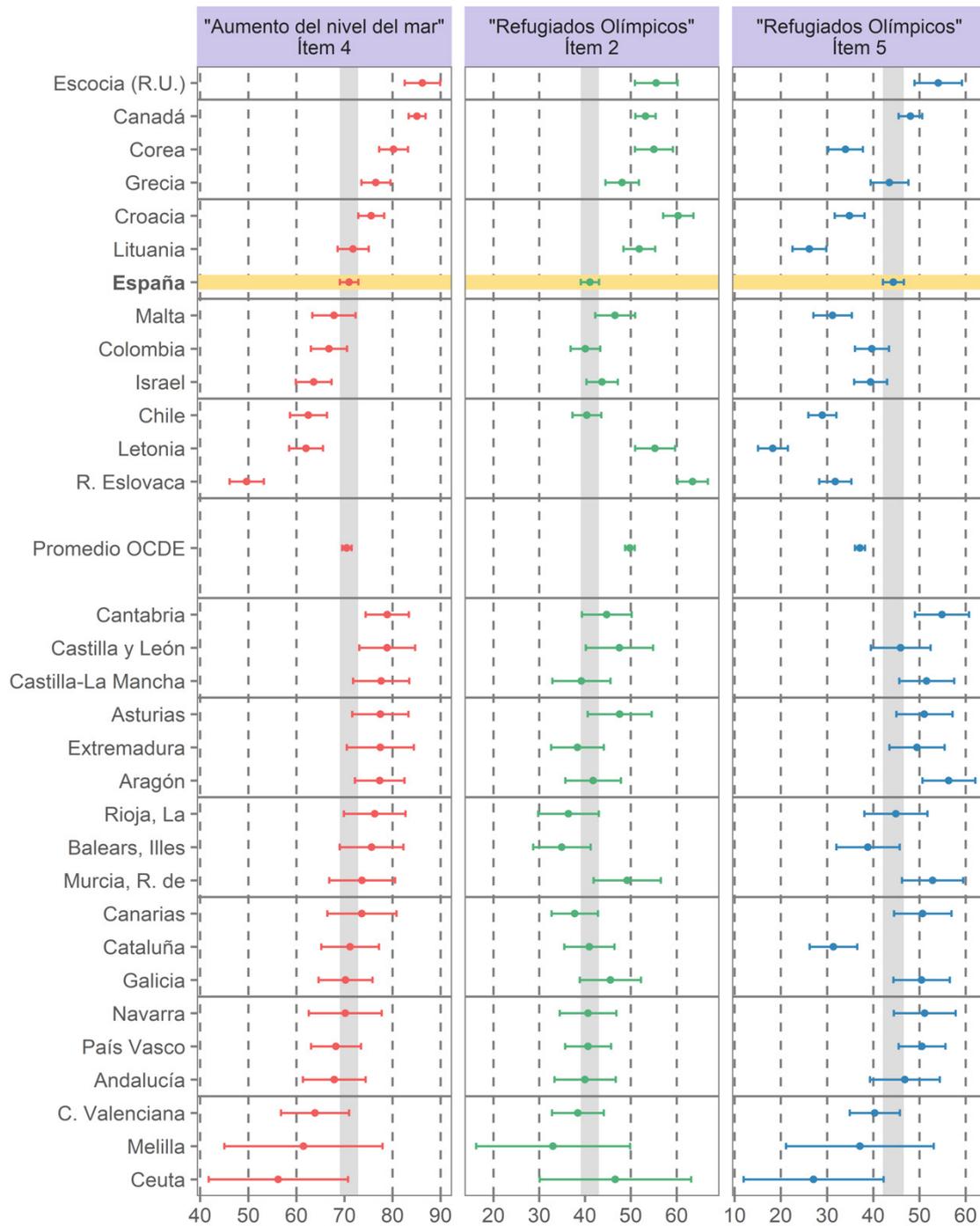
Figura. 3.18. Porcentaje de respuestas correctas en las preguntas que evaluaron la dimensión de **comprender y apreciar las perspectivas de los demás**



Canadá (53 %), Escocia (Reino Unido) (53 %) y Corea (51 %) son los tres países que superan el 50 % de aciertos, mientras que por debajo del 40 % quedan Colombia (33 %) y Chile (33 %). España, con un 44 % de respuestas correctas, queda significativamente por encima del promedio de los países de la OCDE que participaron en la prueba cognitiva (43 %). Todas las comunidades autónomas se mueven en un intervalo que va del 41 % de Extremadura al 49 % de Castilla y León y Cantabria. Las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla se quedan en porcentajes de aciertos de en torno al 30 %.

De entre las preguntas liberadas (ver Anexo II), seis se dedicaban a medir esta dimensión. A continuación, se analizan tres de ellas. Los porcentajes de respuestas correctas a estas tres preguntas se recogen en la Figura 3.19.

Figura. 3.19. Porcentaje de respuestas correctas en las preguntas liberadas que evaluaron la dimensión de **comprender y apreciar las perspectivas de los demás**

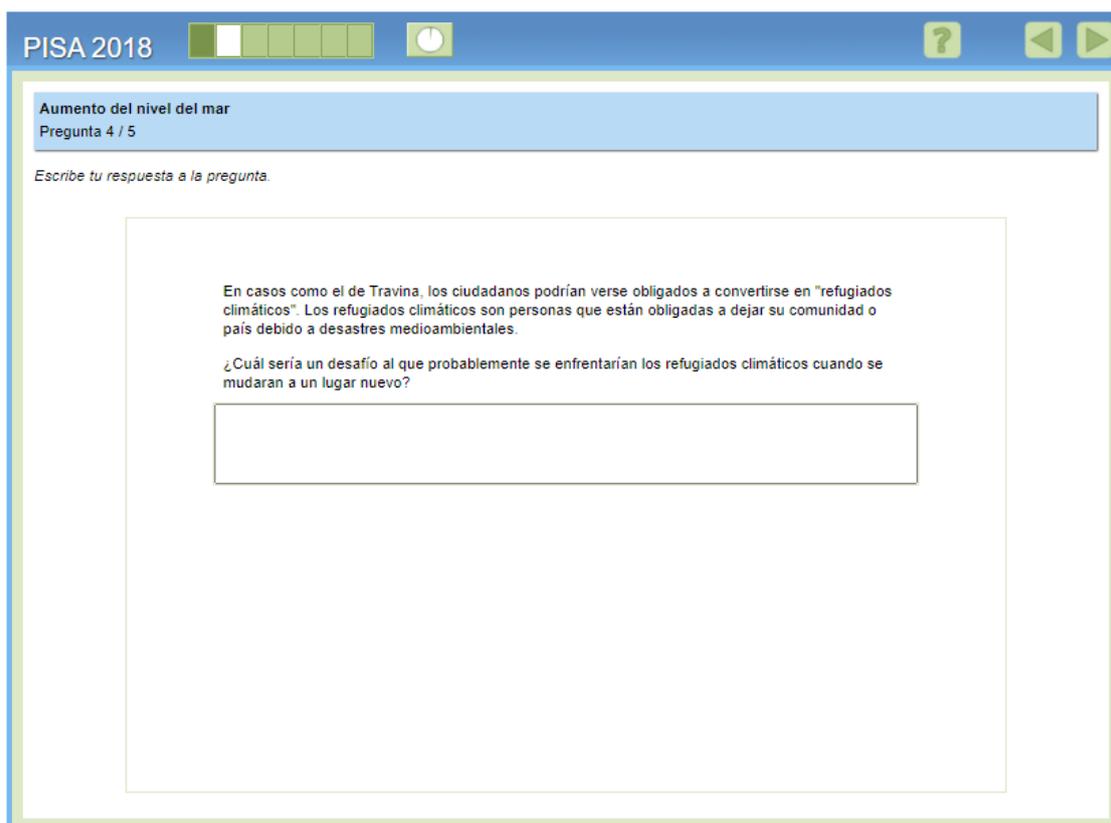


Aumento del nivel del mar – Ítem 4 (DG122Q04)

La unidad “Aumento del nivel del mar” comienza dando al alumnado una breve introducción que describe los efectos del aumento de las temperaturas sobre el nivel del mar, en la que se establecen las bases para explorar las consecuencias del aumento del nivel del mar en la vida de quienes viven en zonas de muy poca altitud, como islas o zonas costeras. La unidad se centra en un archipiélago ficticio (Travina) en el que se ha producido un aumento en el nivel del mar que ha desplazado a los habitantes de las islas, convirtiéndolos en refugiados climáticos.

El cuarto ítem de la unidad (Figura 3.20) pide al alumnado que señale un desafío al que estos refugiados climáticos se enfrentarán probablemente cuando se establezcan en un nuevo lugar. Aunque el ítem se centra en refugiados climáticos, en realidad todos los refugiados, sean de la índole que sean, se enfrentan a desafíos similares cuando dejan sus hogares y se desplazan a otros lugares. Dado que la mayor parte de quienes participaron en la prueba PISA no eran refugiados, para contestar a esta pregunta no pudieron apelar a sus vivencias personales, sino que tuvieron que recurrir a conocimientos apriorísticos o a experiencias personales en otros contextos y aplicarlos a la situación en la que se contextualiza la unidad.

Figura. 3.20. Presentación al alumnado del ítem 4 de la unidad “Aumento del nivel del mar”



The screenshot shows the PISA 2018 interface. At the top, it says "PISA 2018" and has a progress bar with five green boxes, a timer icon, a question mark icon, and navigation arrows. Below this, the title "Aumento del nivel del mar" and "Pregunta 4 / 5" are displayed. The instruction "Escribe tu respuesta a la pregunta." is followed by a text box containing the question text: "En casos como el de Travina, los ciudadanos podrían verse obligados a convertirse en 'refugiados climáticos'. Los refugiados climáticos son personas que están obligadas a dejar su comunidad o país debido a desastres medioambientales. ¿Cuál sería un desafío al que probablemente se enfrentarían los refugiados climáticos cuando se mudaran a un lugar nuevo?" Below the text is a large empty rectangular box for the student's answer.

Como se puede ver en la Figura 3.20, el ítem era de respuesta abierta, y requería la codificación de un experto humano. En la guía de codificación se establecían cuatro grandes categorías, de modo que las respuestas que pudieran ser englobadas en cualquiera de ellas obtenía puntuación completa. Las cuatro categorías eran:

- Comunicación
- Economía / finanzas
- Dificultades al adaptar sus vidas a un nuevo lugar
- Dificultades asociadas a dejar el hogar o la comunidad y encontrar un nuevo lugar para vivir

Este ítem resultó ser el más sencillo del conjunto de ítems dedicados a esta dimensión, y correspondió al nivel 1 de rendimiento (los niveles de rendimiento se analizan en el capítulo 6 de este informe).

Tal y como se puede ver en la Figura 3.19, en el promedio de los países de la OCDE que participaron en la prueba cognitiva, el 70 % de las respuestas fueron correctas. Se obtiene un porcentaje superior al 80 % en Escocia (Reino Unido) (86 %), Canadá (85 %) y Corea (80 %), mientras que la República Eslovaca apenas alcanza el 50 % de aciertos. España (71 %) se sitúa en el nivel del promedio OCDE. En España, el porcentaje más alto se alcanza en Cantabria (79 %) y Castilla y León (79 %), mientras que la Ciudad Autónoma de Ceuta se queda en el 56 % y la Ciudad Autónoma de Melilla en el 61 % (aunque, como se observa en la Figura, los intervalos de confianza son tan amplios que hacen que este porcentaje no difiera significativamente de los de otras comunidades autónomas).

Refugiados Olímpicos – Ítem 2 (CG134Q02)

La unidad “Refugiados Olímpicos” se centra en la experiencia de los atletas que participaron en los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro en 2016. En la introducción de la unidad se proporciona información sobre el contexto y los antecedentes del Equipo de Refugiados Olímpicos, de manera que todo el alumnado comience la unidad con un nivel similar de información sobre el tema. El resto de la unidad se focaliza en la participación en el Equipo de Refugiados Olímpicos de un personaje ficticio, Félix. Félix es un atleta que huyó de su hogar y ha estado viviendo como refugiado en otro país. Estuvo entrenando en su país de origen antes de tener que huir, y también ha estado entrenando en su país de acogida. En el estímulo del ítem (Figura 3.21), el alumnado conoce que Félix ha participado con el Equipo de Refugiados Olímpicos y ha ganado una medalla, y se transcribe una entrevista en la que Félix habla de sus sentimientos al aceptar la medalla para el Equipo de Refugiados Olímpicos, en vez de aceptarla para su país de origen o su país de acogida. Finalmente se da a conocer al alumnado que su decisión ha suscitado un debate en las redes sociales.

Figura. 3.21. Presentación al alumnado del ítem 2 de la unidad “Refugiados Olímpicos”

PISA 2018

Refugiados olímpicos
Pregunta 2 / 5

Consulta “Refugiados olímpicos” a la derecha. Pula en una opción para responder a la pregunta.

Algunas personas del país de acogida de Félix, Latuna, manifiestan que la medalla debería concedérselo a ese país.

¿Cuál de las siguientes frases respalda mejor esa opinión?

- Latuna nunca ha ganado una medalla en atletismo, por lo que debería concedérselo la medalla de Félix aunque él no sea ciudadano.
- Latuna le concedió a Félix la condición de refugiado cuando huyó de Gondalandia, dándole así derecho para competir con el Equipo Olímpico de Refugiados.
- Latuna apoyó a Félix facilitándole las instalaciones para entrenar, los fondos y la posibilidad de competir en los Juegos Olímpicos.
- El ejemplo de Latuna podría animar a otros países a acoger a refugiados, porque así aumentarían sus posibilidades de que se les conceda una medalla.

REFUGIADOS OLÍMPICOS

Félix es un corredor de atletismo que no pudo competir por su país natal, Gondalandia. Tras huir de la guerra y la persecución en Gondalandia, se asentó como refugiado en el país de Latuna, donde ha vivido y entrenado durante los últimos tres años. Compitió y ganó una medalla en su disciplina como miembro del Equipo Olímpico de Refugiados.

Al volver a Latuna después de los Juegos Olímpicos, Félix apareció en un programa de la televisión nacional para hablar de su experiencia compitiendo en los Juegos. Este es un extracto de su entrevista.

Entrevistador: “Si hubieras podido elegir representar a Latuna o Gondalandia, ¿a cuál hubieras elegido?”

Félix: “Me habría sido muy difícil decidir a qué país representar. De niño soñaba con representar a Gondalandia en los Juegos Olímpicos. Pero sin el apoyo de Latuna es posible que no hubiera vivido para ver los Juegos Olímpicos de 2016, y mucho menos para competir en ellos.”

Entrevistador: “Entonces, ¿no crees que esta medalla debería concedérselo al país en el que vives ahora como una forma de agradecimiento por todo lo que has recibido?”

Félix: “He decidido aceptar esta medalla para el Equipo Olímpico de Refugiados. Pero quiero compartirla con Latuna y con toda la gente de Gondalandia como reconocimiento por todo el apoyo que he recibido de ambos países.”

Cuando la entrevista a Félix fue televisada, surgió un debate en las redes sociales sobre su decisión. Unos afirmaban que la medalla debería habersele otorgado a su país de acogida, Latuna, mientras que otros defendían que debería habersele otorgado a su país de origen, Gondalandia.

En el ítem 2 de la unidad se pide al alumnado que considere la postura de algunos habitantes del país de acogida de Félix, Latuna, que piensan que la medalla debería haber sido concedida a su país, en el que Félix tiene el estatus de refugiado. Para ello el alumnado debe seleccionar el argumento que respalda esa opinión entre cuatro opciones dadas. Se trata, pues, de un ítem de alternativa múltiple (respuesta cerrada), en el que la respuesta correcta era la C), ya que las otras o bien no son relevantes, o bien no reconocen la perspectiva de quienes defienden la opinión descrita en el ítem.

El porcentaje de respuestas correctas a este ítem, que quedó englobado en el nivel 3 de rendimiento, se presenta en la Figura 3.19. El promedio de los países de la OCDE que participaron en la prueba cognitiva se sitúa en el 50 %. España obtiene uno de los peores porcentajes de acierto, 41 %, y solo queda por encima de Colombia y Chile (aunque sin diferencias estadísticamente significativas), ambos con el 40 %. Los porcentajes más altos, superando el 60 % de contestaciones correctas, se obtienen en República Eslovaca (64 %) y Croacia (60 %). Región de Murcia (49 %), Principado de Asturias (48 %) y Castilla y León (48 %) son las comunidades autónomas que más se acercan al promedio OCDE, hasta el punto de que la diferencia que presentan no es significativa. Ciudad Autónoma de Melilla (33 %) e Illes Balears (35 %) obtienen los porcentajes más bajos entre las comunidades y ciudades autónomas (de nuevo, al hablar en este epígrafe de las ciudades autónomas, hay que tomar en consideración la amplitud del intervalo de confianza).

Refugiados Olímpicos – Ítem 5 (DG134Q05)

El estímulo del ítem 5 de la unidad “Refugiados Olímpicos” es el mismo que el del ítem 2, pero en esta ocasión se pide al alumnado una razón que justifique por qué Félix considera apropiado aceptar la medalla para el Equipo de Refugiados Olímpicos (Figura 3.22).

Figura. 3.22. Presentación al alumnado del ítem 5 de la unidad “Refugiados Olímpicos”

PISA 2018

Refugiados olímpicos
Pregunta 5 / 5

Consulta “Refugiados olímpicos” a la derecha. Escribe tu respuesta a la pregunta.

¿Por qué Félix podría haber considerado apropiado aceptar la medalla para el Equipo Olímpico de Refugiados en lugar de para Latuna o Gondalandia? Da una razón.

REFUGIADOS OLÍMPICOS

Félix es un corredor de atletismo que no pudo competir por su país natal, Gondalandia. Tras huir de la guerra y la persecución en Gondalandia, se asentó como refugiado en el país de Latuna, donde ha vivido y entrenado durante los últimos tres años. Compitió y ganó una medalla en su disciplina como miembro del Equipo Olímpico de Refugiados.

Al volver a Latuna después de los Juegos Olímpicos, Félix apareció en un programa de la televisión nacional para hablar de su experiencia compitiendo en los Juegos. Este es un extracto de su entrevista:

Entrevistador: “Si hubieras podido elegir representar a Latuna o Gondalandia, ¿a cuál hubieras elegido?”

Félix: “Me habría sido muy difícil decidir a qué país representar. De niño soñaba con representar a Gondalandia en los Juegos Olímpicos. Pero sin el apoyo de Latuna es posible que no hubiera vivido para ver los Juegos Olímpicos de 2016, y mucho menos para competir en ellos.”

Entrevistador: “Entonces, ¿no crees que esta medalla debería concedérsele al país en el que vives ahora como una forma de agradecimiento por todo lo que has recibido?”

Félix: “He decidido aceptar esta medalla para el Equipo Olímpico de Refugiados. Pero quiero compartirla con Latuna y con toda la gente de Gondalandia como reconocimiento por todo el apoyo que he recibido de ambos países.”

Cuando la entrevista a Félix fue televisada, surgió un debate en las redes sociales sobre su decisión. Unos afirmaban que la medalla debería habersele otorgado a su país de acogida, Latuna, mientras que otros defendían que debería habersele otorgado a su país de origen, Gondalandia.

En ningún momento durante la entrevista Félix dice por qué tomó esa decisión o por qué considera que es la decisión correcta, por lo que, para contestar a esta pregunta, es necesario entender la perspectiva de Félix basándose en la información suministrada en el estímulo. El ítem es de respuesta abierta, y admitía puntuación parcial y total. En la guía de codificación se indicaba que se debía asignar la puntuación parcial a las respuestas que solo hacen referencia a que Félix es un refugiado. Estas contestaciones, que podrían ser técnicamente correctas, no acreditan, sin embargo, un intento de adoptar el punto de vista de Félix y construir una respuesta que refleje por qué sentía que su decisión era la más correcta, como sí lo deben hacer las merecedoras de puntuación total.

Este ítem ha quedado encuadrado en el nivel 4 de rendimiento, y resultó ser en el que el alumnado obtuvo peores porcentajes de respuestas correctas en la unidad “Refugiados Olímpicos”. En la Figura 3.19 se observa que el porcentaje de aciertos en el promedio de países de la OCDE que participaron en la prueba cognitiva fue del 37 %. Escocia (Reino Unido) (54 %) fue el único país que superó el 50 %, mientras que España alcanzó el 44 %, significativamente por encima del promedio OCDE. Los países con porcentajes más bajos fueron Letonia (18 %) y Lituania (26 %). En España, hasta nueve comunidades autónomas

superaron el 50 % de respuestas correctas, destacando Aragón (56 %) y Cantabria (55 %). Los porcentajes más bajos fueron para la Ciudad Autónoma de Ceuta (27 %; una vez más, no debe pasar inadvertida la amplitud de su intervalo de confianza) y Cataluña (31 %).

3.8. Referencias

- Barret, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., y Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe
- Berry, J. W. (2006). Stress perspectives on acculturation. En D. L. Sam, y J. W. Berry, *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, 43-57. Cambridge: Cambridge University Press
- Borgonovi, F. y Pokropek, A. (2019). Education and attitudes toward migration in a cross country perspective. *Frontiers in Psychology*, 10
- Consejo de Europa. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, volume 1: Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado de <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Eurostat. (Mayo de 2020). Eurostat. Recuperado el 25 de 09 de 2020, de Migration and migrant population statistic: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics#:~:text=persons%20in%202018-,Migration%20flows%3A%20Immigration%20to%20the%20EU%2D27%20from%20non%2D,an%20EU%2D27%20Member%20State
- Huber, J. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- LaRusso, M., Kim, H., Selman, R., Uccelli, P., Dawson, T., Jones, S., ... Snow, C. (2016). Contributions of academic language, perspective taking, and complex reasoning to deep reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(2), pp. 201-222. doi:<https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1116035>
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. doi:10.1177/1028315308329786
- Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S. y Liem, G. A. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728-746. doi:<https://doi.org/10.1037/a0032794>

- Matešić, K. (2015). The relationship between cognitive and emotional intelligence and high school academic achievement. *Collegium Antropologicum*, 39(2), 371-375. Recuperado de <https://hrcak.srce.hr/166073>
- OECD / UE. (2018). *Setting in 2018: Indicators of Immigrant Integration*. Paris / Brussels: OECD Publishing / European Union
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD. (2019). *International Migration Outlook*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/c3e35eec-en>
- Rustenbach, E. (2018). Sources of negative attitudes toward immigrants in Europe: a multi-level analysis. *International Migration Review*, 44(1), 53-77. doi:<https://doi.org/10.1111%2Fj.1747-7379.2009.00798.x>
- Ward, C., y Masgoret, A.-M. (2018). Attitudes toward immigrants, immigration and multiculturalism in New Zealand: A social psychological analysis. *International Migration Review*, 42(1), 227-248. doi:10.1111/j.1747-7379.2007.00119.x

Capítulo 4



4. Interesarse por la comunicación intercultural

4.1. Introducción

La tercera dimensión de destrezas necesarias para prosperar en un mundo interconectado es la relacionada con la capacidad de una comunicación intercultural efectiva (Wilkinson, 2012). Quien acredita esta destreza es capaz de comprender las normas culturales, los estilos de interacción y los grados de formalidad en contextos interculturales, es capaz de adaptar su comportamiento y sus comunicaciones a cada situación, sabe apreciar el diálogo respetuoso y se esfuerza por comprender al otro y por no excluir a grupos marginalizados. Una comunicación efectiva requiere de la capacidad de expresarse con claridad, con confianza y sin excesiva vehemencia, incluso cuando se esté expresando un desacuerdo básico (Wiseman, Hammer y Nishida, 1989). Una comunicación respetuosa implica comprender las expectativas y perspectivas de una audiencia diversa y aplicar tal comprensión para satisfacer las demandas de esa audiencia. Comunicación efectiva significa, en definitiva, que todos los participantes son capaces de hacerse entender y de entender a los demás: este entendimiento mutuo constituye el objetivo primordial de la comunicación (Foppa, 1995).

Hablar una o más lenguas extranjeras es un factor clave en la comunicación intercultural, aunque el hablante intercultural ha de ser capaz, además de poner en práctica sus conocimientos sobre una lengua, de ser sensible a las diferencias lingüísticas y culturales (Wilkinson, 2020), ya que debe saber no solo escuchar lo que se dice, sino también cómo se dice. En este sentido, en la comunicación intercultural no solo la voz es importante; también lo es el lenguaje gestual. Por ello, es necesario adquirir conciencia de los propios condicionantes culturales para la comunicación no verbal, y aprender cuál es el rango de comportamientos que pueden ser mostrados e interpretados por individuos de culturas distintas a la propia (Sadri y Flammia, 2011); es por ello interesante enfocar el aprendizaje de una lengua extranjera no solo como una mera adquisición de conocimiento, sino como una exposición a una cultura diferente (Hua, 2019).

Este capítulo examina la capacidad del alumnado para una comunicación abierta, apropiada y efectiva entre culturas. En particular, analiza la conciencia del alumnado sobre la comunicación intercultural, el contacto con personas de otras culturas y el dominio de lenguas diferentes a la materna. Los datos usados para llevar a cabo estos análisis provienen únicamente de respuestas a cuatro preguntas del cuestionario del alumnado, ya que no existían preguntas en la prueba cognitiva referidas a esta dimensión.

4.2. La conciencia de la comunicación intercultural

El constructo de la conciencia de la comunicación intercultural se centra en la capacidad del alumnado para comunicarse con claridad incluso si está hablando una lengua diferente a la materna o con personas que hablan una lengua diferente a la propia. Este constructo se puede definir como el modelo de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para comunicarse en diversos contextos globales (Baker, 2011). Quienes poseen un alto grado de conciencia de comunicación intercultural son capaces de reconocer diferentes formas de expresarse, las sutilezas de la comunicación intercultural y las formas de expresar un desacuerdo; de escuchar para comprender y de manejar los fallos en la comunicación; y de ajustar y modificar su comportamiento con el fin de comunicarse eficazmente con los demás (Consejo de Europa, 2018).

PISA 2018 pidió al alumnado que describiera su conciencia de la comunicación intercultural. Para ello los estudiantes tuvieron que responder a siete afirmaciones relacionadas con un escenario hipotético: “Imagina que estás hablando en tu lengua materna con personas cuya lengua materna es distinta a la tuya”. Las siete afirmaciones que se plantearon fueron:

- Observo cuidadosamente su reacción
- Compruebo a menudo que nos estamos entendiendo
- Escucho con cuidado lo que dicen
- Escojo mis palabras con cuidado
- Doy ejemplos concretos para explicar mis ideas
- Explico las cosas con mucho cuidado
- Si hay un problema de comunicación, encuentro la forma de superarlo (p. ej., con gestos, explicándolo de nuevo, escribiendo, etc.)

Había cuatro opciones de respuesta: “Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “De acuerdo”, “Totalmente de acuerdo”. Con las respuestas a estas preguntas se construyó el **índice de conciencia de la comunicación intercultural** (AWACOM), cuyos valores para países y comunidades y ciudades autónomas se muestran, respectivamente, en las Figuras 4.1a y 4.1b. Valores positivos de la media del índice indican que la conciencia de la comunicación intercultural es superior a la del alumnado del promedio de los países de la OCDE.

Figura 4.1a. Índice de conciencia de la comunicación intercultural (AWACOM). Países

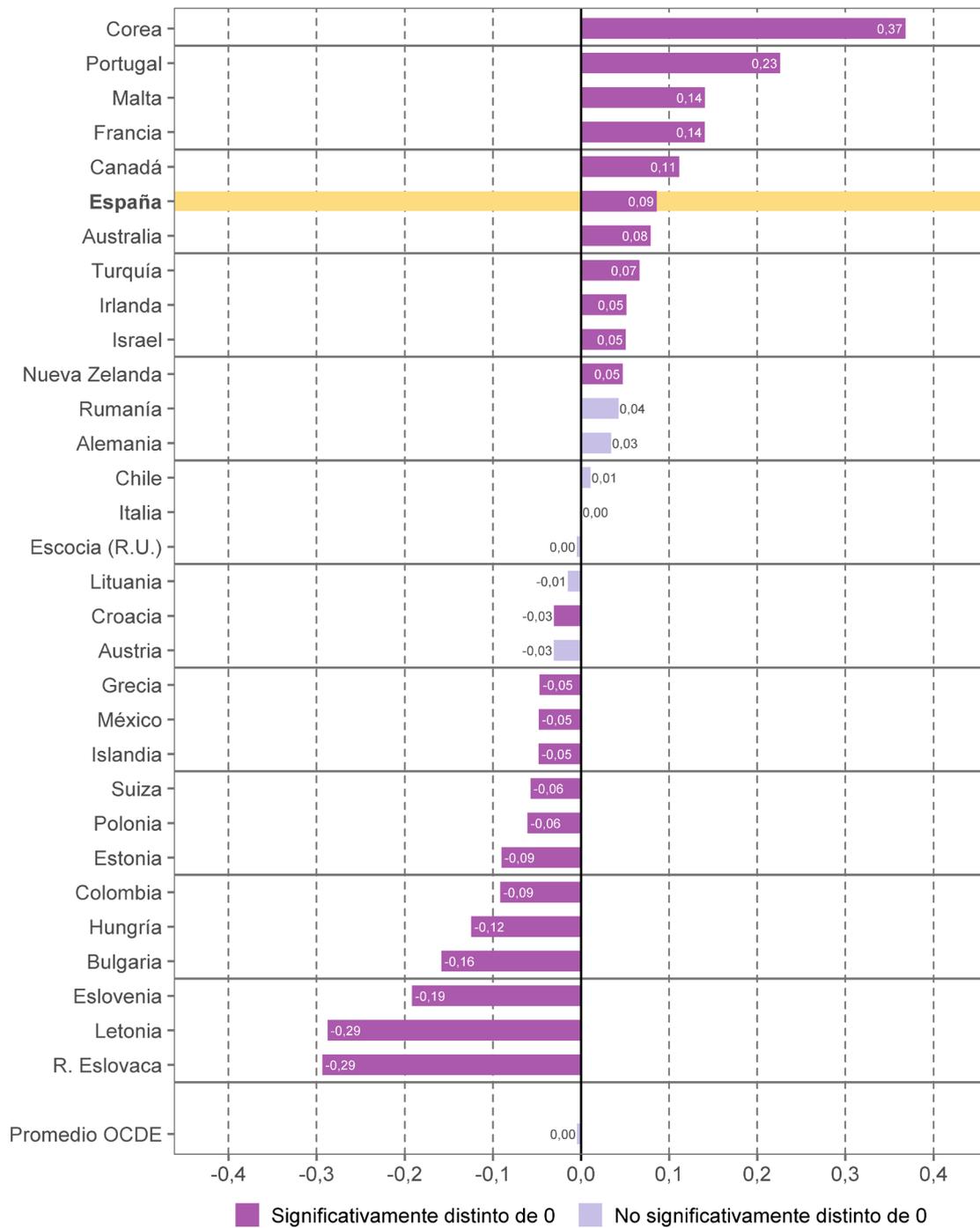
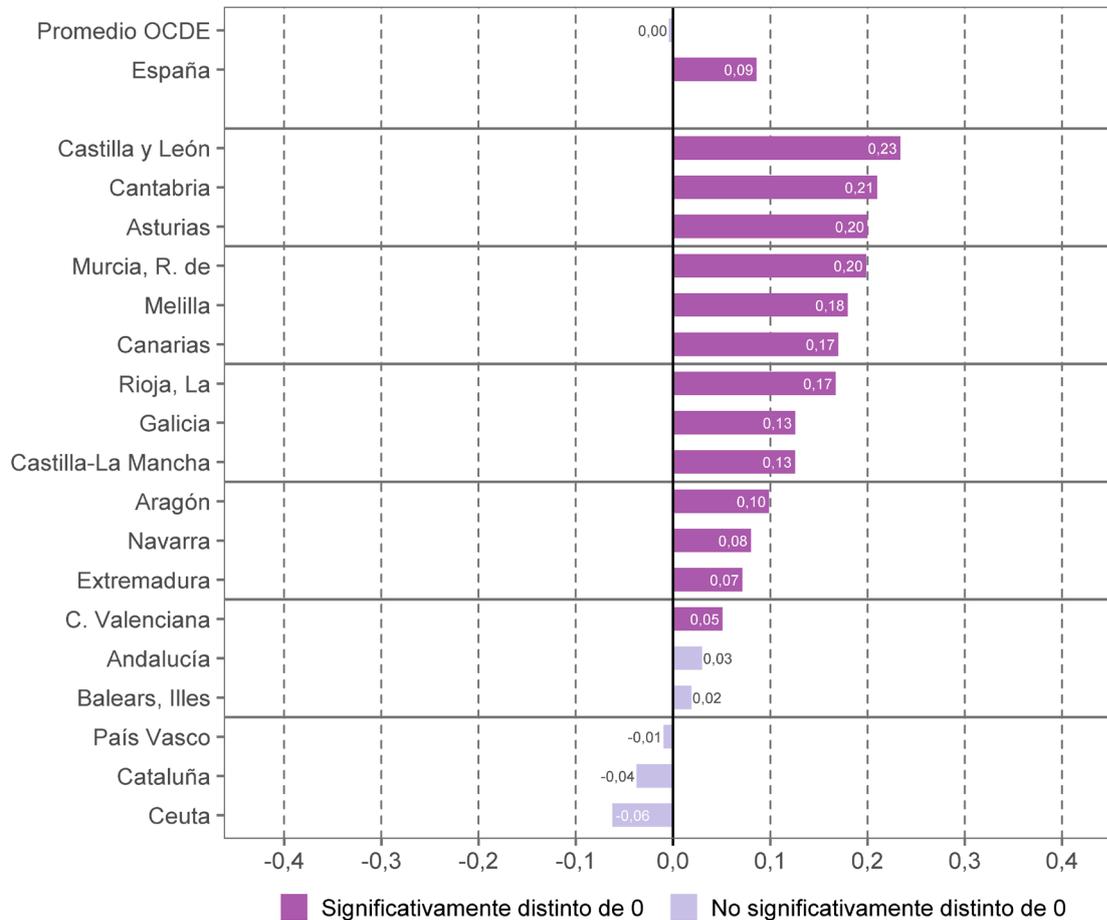


Figura 4.1b. Índice de conciencia de la comunicación intercultural (AWACOM). Comunidades y ciudades autónomas



Corea es el país en el que el alumnado tiene un mayor grado de conciencia de la comunicación intercultural (0,37), seguido de Portugal (0,23) y Francia y Malta (ambos países con 0,14). Los valores más bajos del índice corresponden a Letonia y República Eslovaca (-0,29 en los dos casos) y a Eslovenia (-0,19). España (0,09) se encuentra entre el grupo de países cuyo alumnado tiene un grado de conciencia de la comunicación intercultural significativamente superior al del promedio de países de la OCDE (Figura 4.1a).

Entre las comunidades y ciudades autónomas (Figura 4.1b), los valores más altos del índice son los de Castilla y León (0,23), Cantabria (0,21) y Principado de Asturias y Región de Murcia (0,20 en ambos casos). Los más bajos corresponden a la Ciudad Autónoma de Ceuta (-0,06), Cataluña (-0,04) y País Vasco (-0,01), si bien en estos últimos casos los valores no son significativamente distintos de 0 (promedio de los países de la OCDE).

Al estudiar, en las Figuras 4.2a y 4.2b, la desagregación por los grupos sociodemográficos definidos en el capítulo 2 (ver cuadro 2.1) se observa que, en todos los territorios considerados, el alumnado socioeconómicamente favorecido obtiene unos valores del índice significativamente superiores a los del alumnado socioeconómicamente desfavorecido, con la única excepción de la Ciudad Autónoma de Melilla, donde la diferencia, aunque va en el mismo sentido, no es significativa.

Figura 4.2a. Índice de conciencia de la comunicación intercultural (AWACOM). Desagregación por grupos sociodemográficos. Países

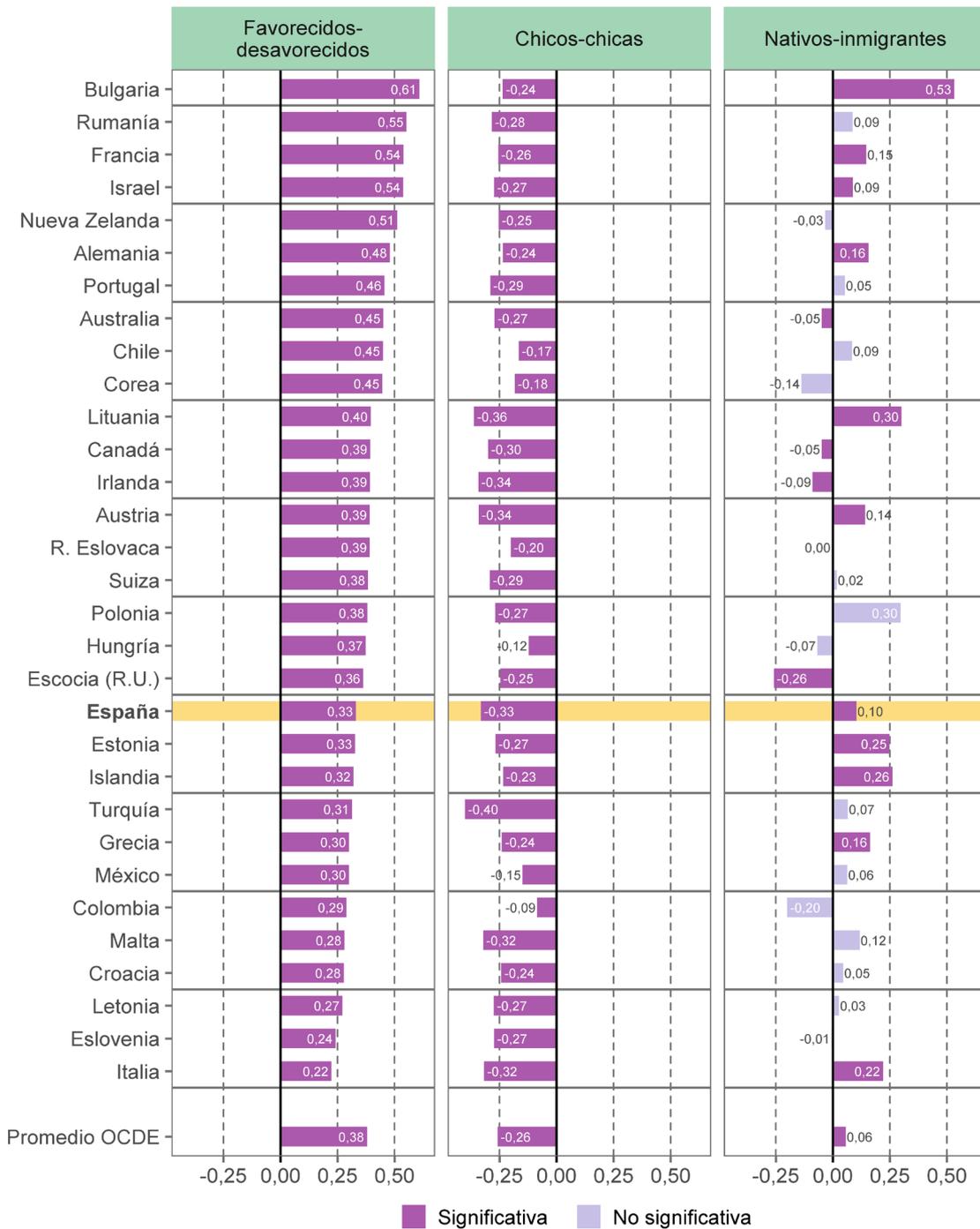
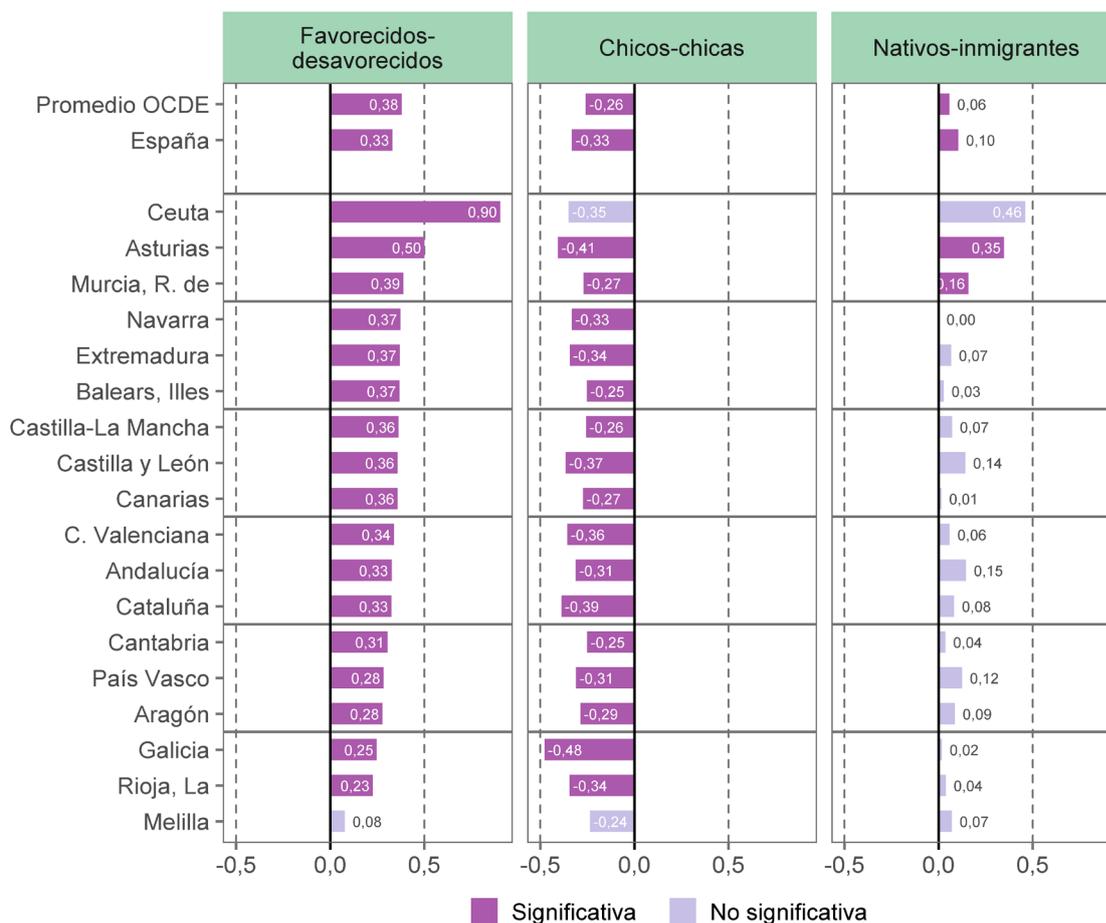


Figura 4.2b. Índice de conciencia de la comunicación intercultural (AWACOM). Desagregación por grupos sociodemográficos. Comunidades y ciudades autónomas



En lo referente a la diferencia entre chicos y chicas, se puede ver que el comportamiento también es muy homogéneo en todos los territorios, ya que, excepto en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, las diferencias son estadísticamente favorables a las chicas. En las ciudades autónomas la diferencia también es favorable a las chicas, pero no es estadísticamente significativa (Figuras 4.2a y 4.2b).

Mayor variabilidad se observa a la hora de estudiar las diferencias entre el alumnado nativo y el inmigrante. En el promedio de países de la OCDE, en once países (entre ellos España) y en las comunidades autónomas de Principado de Asturias y Región de Murcia, la diferencia es estadísticamente favorable al alumnado nativo. En el resto de territorios, excepto en cuatro países, las diferencias no son estadísticamente significativas. Curiosamente, estas cuatro excepciones se corresponden con cuatro de los cinco países en los que el inglés es la lengua materna mayoritaria: Australia, Canadá, Irlanda y Escocia (Reino Unido). El quinto país en el que el inglés es lengua materna mayoritaria (Nueva Zelanda) también presenta una diferencia favorable al alumnado inmigrante, pero no es estadísticamente significativa (Figuras 4.2a y 4.2b).

4.3. El contacto con personas de otros países

El contacto con personas de otras culturas tiene, por sí mismo, el potencial de estimular la curiosidad, abrir la mente e impulsar el entendimiento mutuo (Aronson y Brown, 2013). El concepto de conectividad se vincula así a un cambio cognitivo, en el sentido de que, si se dan ciertas condiciones, el contacto entre grupos de personas diferentes impulsará el entendimiento mutuo, reducirá los prejuicios y mejorará las relaciones.

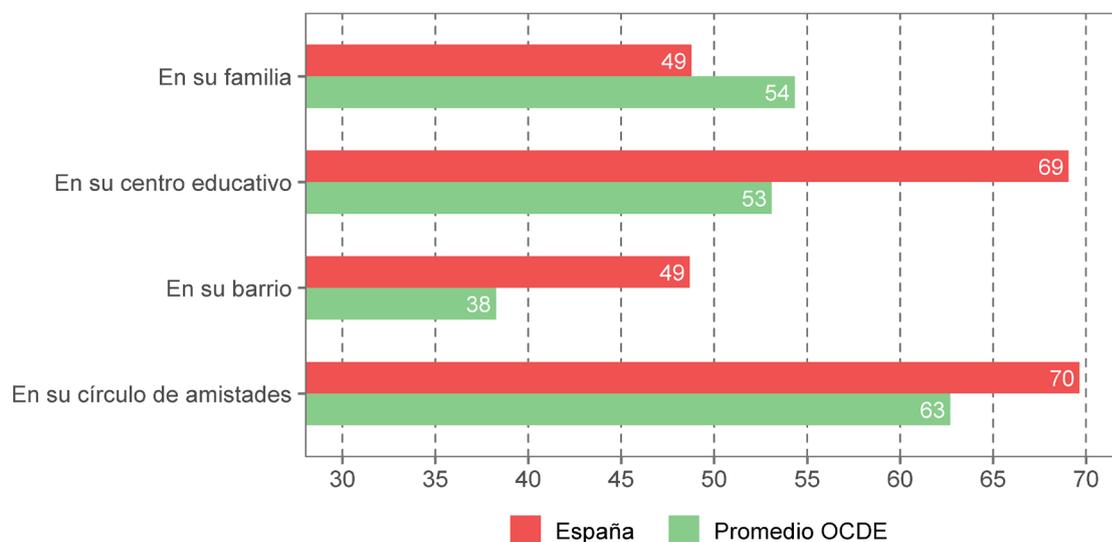
Este epígrafe tratará sobre cómo el contacto del alumnado con personas de otros países afecta a sus actitudes, como el interés por aprender cosas sobre otras culturas y el respeto hacia las personas de otras culturas.

Para llevar a cabo este análisis se preguntó al alumnado si tenía contacto con personas de otros países en los siguientes ámbitos:

- En la familia
- En el centro escolar
- En el barrio
- En el círculo de amigos

En la Figura 4.3 se recoge el porcentaje de alumnado que contestó afirmativamente a estas preguntas en España y en el promedio de países de la OCDE.

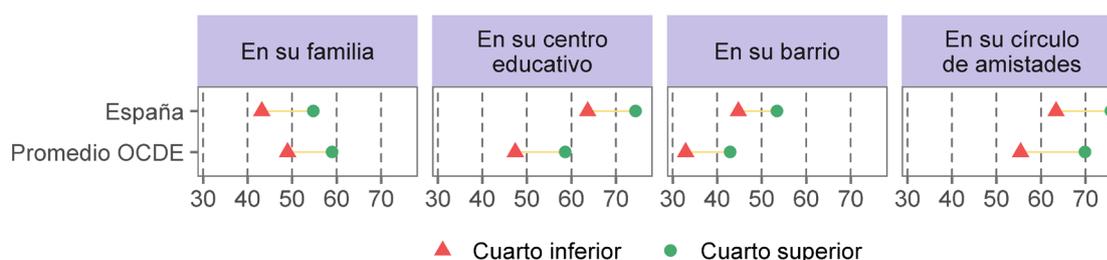
Figura 4.3. Porcentaje de alumnado que declara tener contacto con personas de otros países. España y promedio OCDE



Los ámbitos en los que un mayor porcentaje del alumnado español ha tenido contacto con personas de otros países son el círculo de amistades (70 %) y el centro educativo (69 %). En el promedio OCDE, sin embargo, son el círculo de amistades (63 %) y la familia (54 %). La familia es, de hecho, el único ámbito en el que el porcentaje de alumnado español que ha tenido contacto con personas de otros países (49 %) es menor que el del promedio de la OCDE (Figura 4.3).

Quienes tienen más contacto con personas de otros países están más expuestos a otros usos culturales. Es relevante, por tanto, comprobar si esta mayor exposición se traduce en un mayor interés por conocer cosas de otras culturas. Para analizar esto se ha comparado el porcentaje de alumnado que ha contestado afirmativamente a las preguntas anteriores en el cuarto inferior y superior del **índice de interés del alumnado por aprender sobre otras culturas** (INTCULT), que se presentó en el capítulo 2. En la Figura 4.4 se presentan los resultados para España y el promedio de países de la OCDE.

Figura 4.4. Porcentajes en el 1.º y 4.º cuarto del índice de interés del alumnado por aprender sobre otras culturas (INTCULT) de estudiantes que declaran haber tenido contacto con personas de otros países. España y promedio OCDE

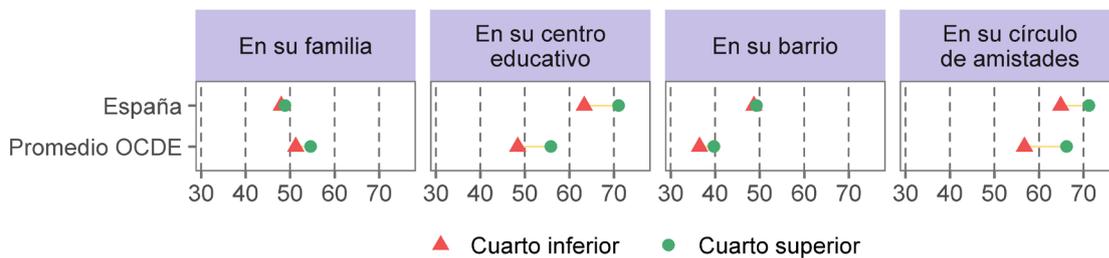


Como puede observarse, es más probable que el alumnado que se sitúa en el cuarto superior del índice INTCULT haya tenido contacto con personas de otros países en los contextos señalados que el que se encuentra en el primer cuarto del índice. Las diferencias en los porcentajes, en el caso de España, va de los 8 puntos porcentuales del contexto familiar a los 13 puntos porcentuales del círculo de amistades. En el caso del promedio de países de la OCDE, las diferencias oscilan entre los 10 y los 15 puntos porcentuales (Figura 4.4).

Es cierto que no se puede establecer una relación de causalidad a partir de este análisis, es decir, no se puede saber si quienes demuestran mayor interés por aprender sobre otras culturas tienen mayor predisposición a establecer contactos con personas de otros países, o si, por el contrario, es la exposición a esos contactos la que hace que aumente el interés. En todo caso, estos resultados son consistentes con los estudios que afirman que es el mayor contacto con otras culturas lo que lleva a un mayor interés por ellas (Thomlison, 1991; Carlson y Widaman, 1998; Hadis, 2005).

La exposición a estos contactos también tendría efecto sobre el respeto hacia las personas de otras culturas, según estudios (Thomlison, 1991). Para comprobar si los datos obtenidos en PISA 2018 son consistentes con esta afirmación, se ha realizado el mismo análisis de frecuencias por cuartos de índice, en este caso referido al **índice de respeto del alumnado por las personas de otras culturas** (RESPECT). Los resultados se muestran en la Figura 4.5.

Figura 4.5. Porcentajes en el 1.º y 4.º cuarto del índice de respeto del alumnado por las personas de otras culturas (RESPECT), de estudiantes que declaran haber tenido contacto con personas de otros países. España y promedio OCDE



Este análisis arroja conclusiones distintas al anterior. Se puede observar cómo el incremento de la frecuencia entre los dos cuartos considerados es muy leve en dos categorías, la de los contactos familiares (1 punto porcentual en España, 4 en el promedio de la OCDE) y la de los contactos en el barrio (sin incremento significativo en España, 4 puntos porcentuales en el promedio de la OCDE). Sí se dan aumentos más grandes en las otras dos categorías: contactos en el centro educativo (8 puntos porcentuales tanto en España como en el promedio de la OCDE) y en el círculo de amigos (6 puntos porcentuales en España, 9 en el promedio de la OCDE) (Figura 4.5).

El hecho de que los incrementos de frecuencias más importantes se den en las categorías que connotan un mayor grado de voluntariedad en los contactos podría indicar que, en este caso, el sentido de la relación causal es que quienes tienen un mayor grado de respeto hacia las personas de otras culturas son más proclives a entablar contactos con personas de otros países.

4.4. Hablar y aprender otras lenguas

Hablar una lengua es una herramienta básica para comunicarse, pero hablar dos o más lenguas puede conllevar asociados una serie de beneficios en múltiples facetas que pueden resultar de utilidad en un mundo cada vez más interconectado (Lauchlan, Parisi, y Fadda, 2012). El multilingüismo abre una ventana al mundo y facilita el acceso a todo tipo de materiales, desde la literatura al cine, pasando por la música, lo que potencia el diálogo intercultural.

Para medir la penetración del multilingüismo PISA 2018 planteó al alumnado varias preguntas del cuestionario de contexto, en las que se indagaba sobre la(s) lengua(s) que se hablaba(n) en su hogar y las que aprendía en el centro escolar.

En las Figuras 4.6a y 4.6b se recogen las contestaciones a la pregunta “¿Cuántos idiomas hablas lo bastante bien como para conversar con otras personas (incluyendo el(los) idioma(s) que utilizáis en casa)?”. Cada estudiante podía contestar “uno”, “dos”, “tres”, “cuatro o más”. En las Figuras 4.6a y 4.6b aparece el porcentaje agrupado del alumnado que declaró hablar dos, tres o cuatro o más lenguas.

Figura 4.6a. Porcentaje de alumnado que afirma hablar dos o más idiomas lo bastante bien como para conversar con otras personas. Países

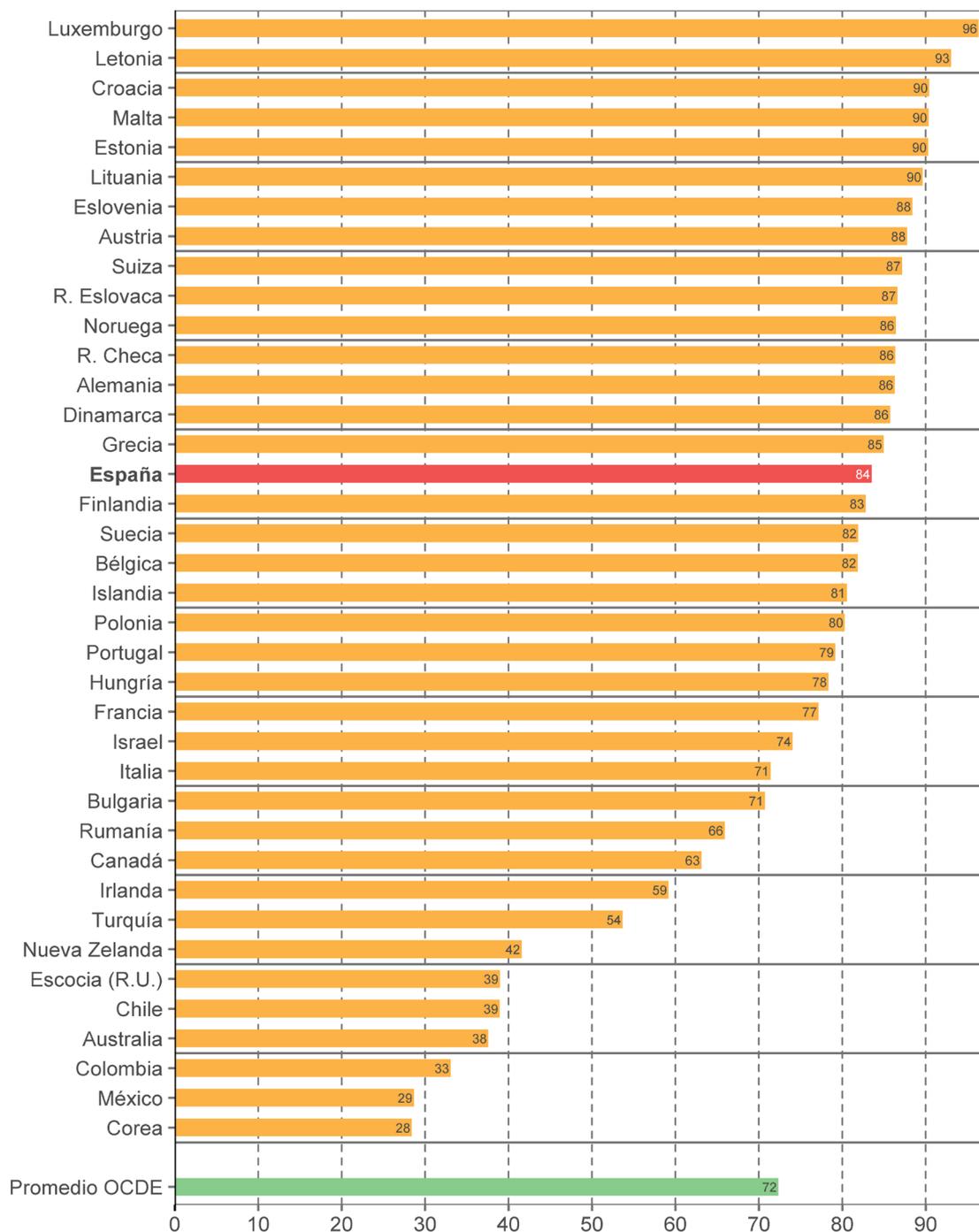
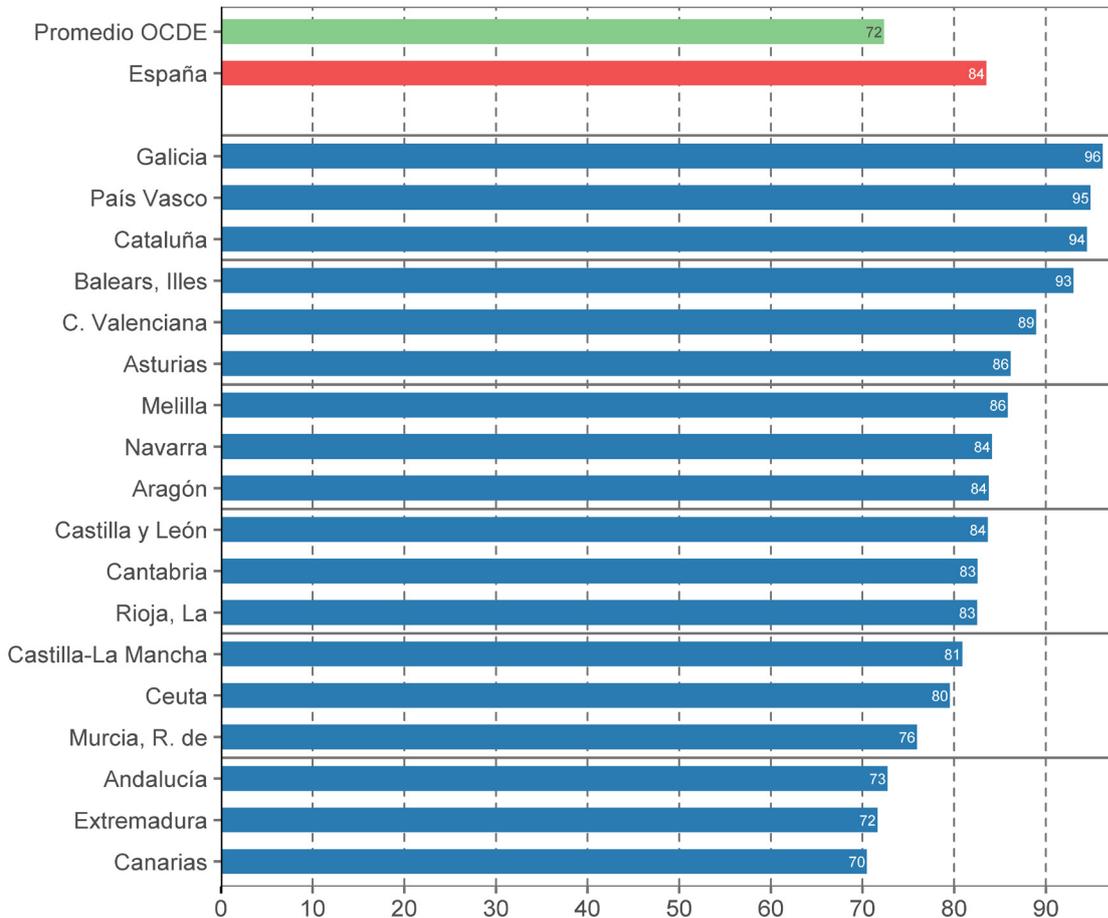


Figura 4.6b. Porcentaje de alumnado que afirma hablar dos o más idiomas lo bastante bien como para conversar con otras personas. Comunidades y ciudades autónomas

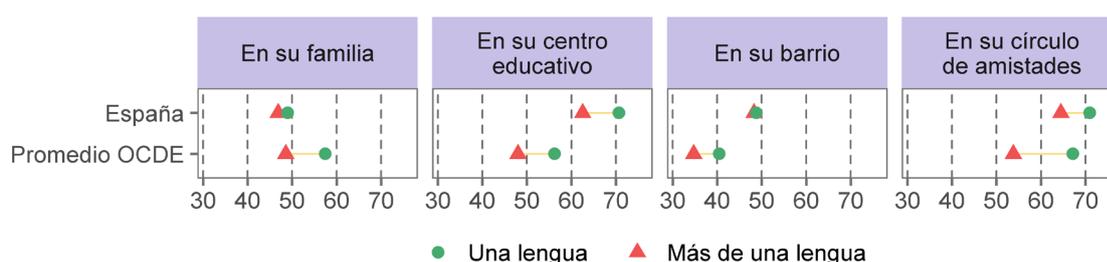


En el promedio de la OCDE, el 72 % del alumnado afirma hablar dos o más lenguas. El porcentaje en España (84 %) queda significativamente por encima del promedio OCDE. Llama la atención que los porcentajes más bajos se dan en países cuya lengua mayoritaria es una *lingua franca*, ya sea a nivel regional o mundial. Así ocurre en los casos de México (29 %), Colombia (33 %) y Chile (39 %), cuya lengua mayoritaria, el español, es *lingua franca* en América Central y del Sur, y en los casos de Australia (38 %), Escocia (Reino Unido) (39 %), Nueva Zelanda (42 %) y, en menor medida, Irlanda (59 %), cuya lengua mayoritaria, el inglés, es *lingua franca* global. Corea (28 %) y Turquía (54 %) son los únicos países con un porcentaje inferior al 60 % que no presentan esta característica (Figura 4.6a).

Entre las comunidades y ciudades autónomas, los porcentajes más altos se encuentran, como cabría esperar, entre las que tienen dos o más lenguas oficiales: Galicia (96 %), País Vasco (95 %), Cataluña (94 %), Illes Balears (93 %), Comunitat Valenciana (89 %). Canarias (70 %), Extremadura (72 %) y Andalucía (73 %) son las que presentan los porcentajes más bajos, si bien no hay que dejar de tener en mente que en esta pregunta entra en juego la autopercepción del alumnado y su nivel de autoexigencia a la hora de definir qué es “hablar bastante bien” un idioma (Figura 4.6b).

La competencia en una segunda lengua es, innegablemente, un prerrequisito para entrar en contacto con personas de otro país, si bien debería acompañarse de otros elementos de competencia intercultural y emocional (Krajewski, 2011). Es procedente, por tanto, comprobar si la competencia a la hora de hablar más de una lengua está relacionada con la predisposición a entablar contacto con personas de otros países. La Figura 4.7 analiza el porcentaje de alumnado que dice tener contacto con personas de otros países en función de si hablan uno o más idiomas.

Figura 4.7. Porcentaje de alumnado que declara haber tenido contacto con personas de otros países en función del número de idiomas hablados. España y promedio OCDE



En la Figura 4.7 se observa un comportamiento de los datos muy similar al de la Figura 4.5. En España, hablar más de una lengua no correlaciona con la predisposición para establecer más contactos con personas de otro país ni en el entorno familiar (2 puntos porcentuales de incremento) ni en el contexto del barrio (1 punto porcentual de incremento). El incremento es mayor en el ámbito del centro educativo (8 puntos porcentuales) y en el círculo de amistades (6 puntos porcentuales). En el promedio de la OCDE los aumentos de porcentaje son más acusados, especialmente en el ámbito de la familia (8 puntos porcentuales) y en el círculo de amistades (13 puntos porcentuales).

Conocer una lengua con la que poder comunicarse efectivamente con personas de otros países, como, por ejemplo, una *lingua franca*, parece estar relacionado con el grado de conciencia en la comunicación intercultural (Baker, 2011). Para finalizar este capítulo, se analizará la relación entre hablar más de una lengua y el **índice de conciencia del alumnado de la comunicación intercultural** (AWACOM). Para ello, en las Figuras 4.8a y 4.8b se representa el aumento en el índice AWACOM asociado a hablar más de una lengua.

Figura 4.8a. Incremento en el índice de conciencia del alumnado de la comunicación intercultural (AWACOM) asociado a hablar más de una lengua. Países

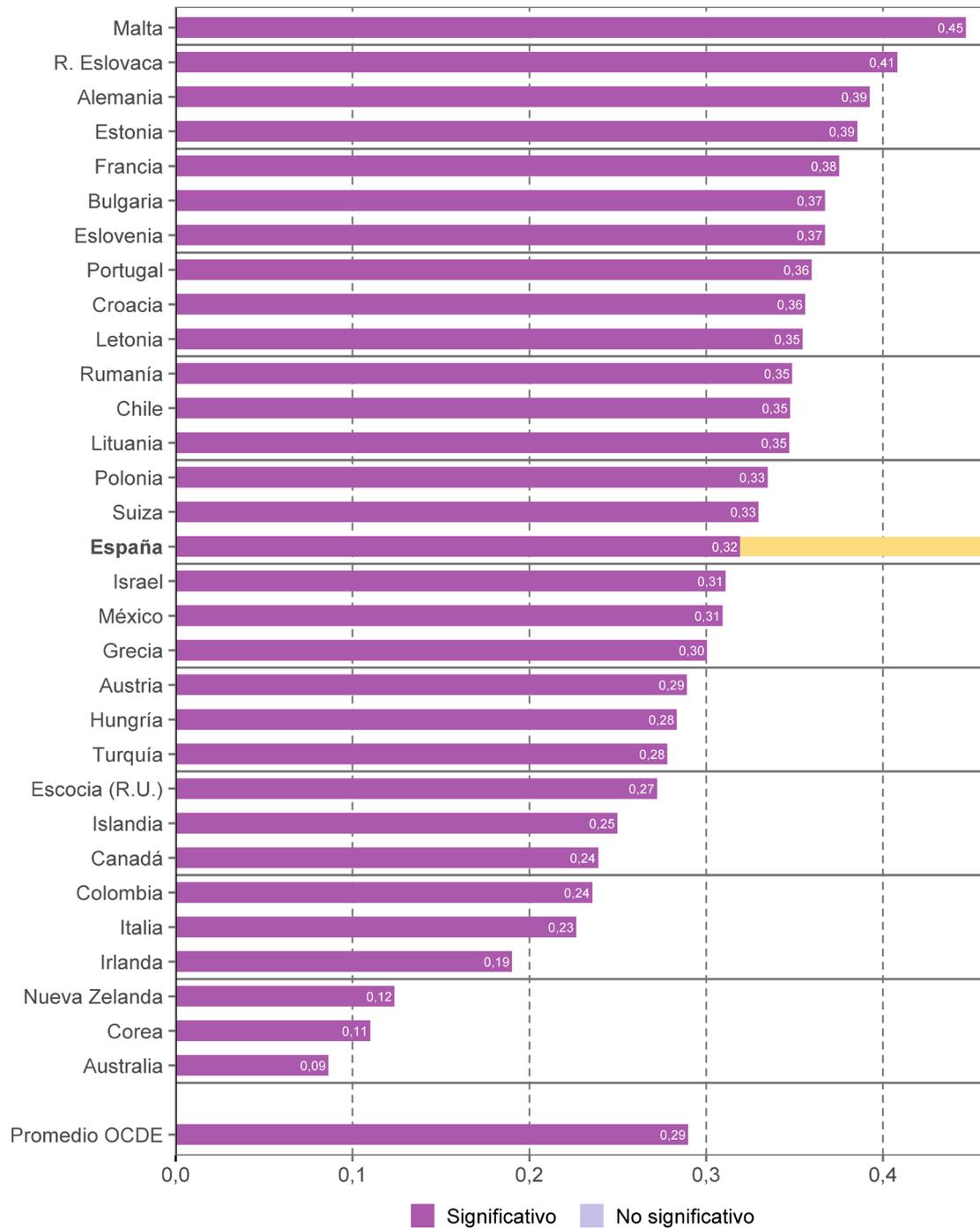
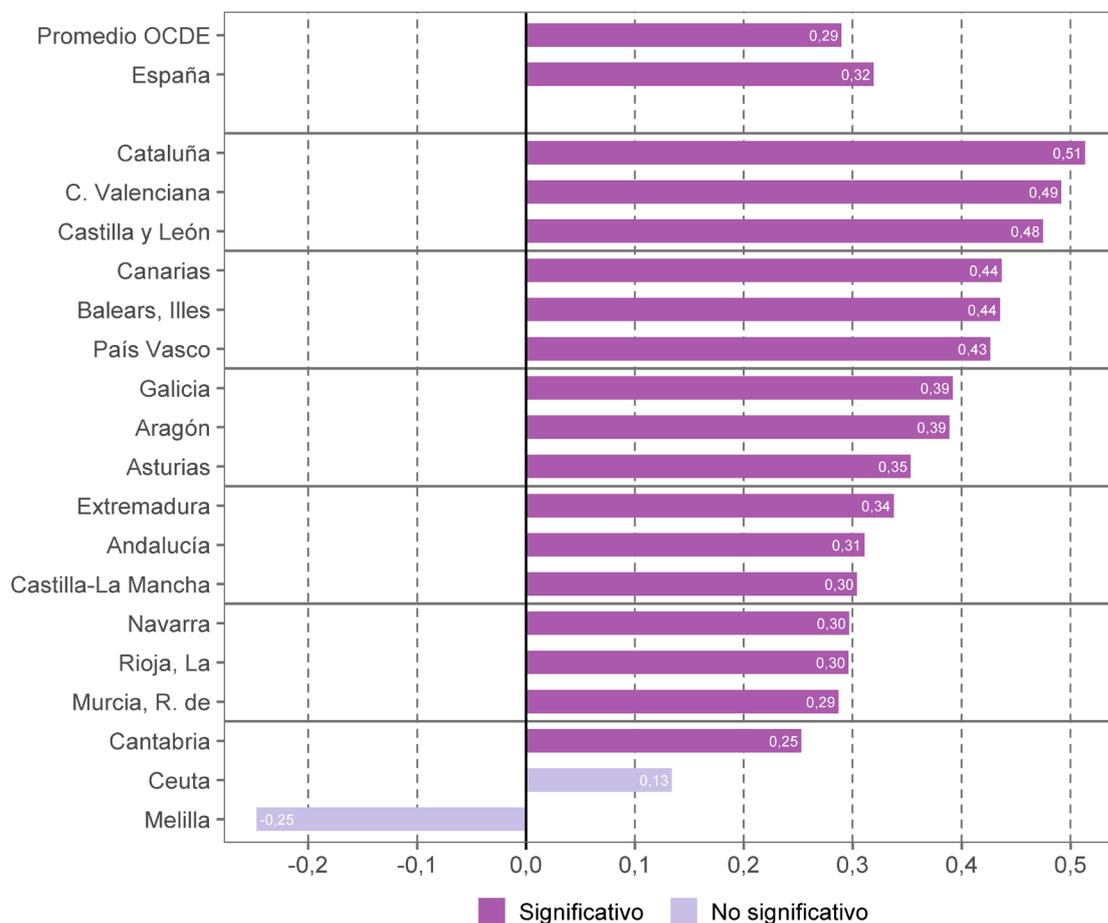


Figura 4.8b. Incremento en el índice de conciencia del alumnado de la comunicación intercultural (AWACOM) asociado a hablar más de una lengua. Comunidades y ciudades autónomas



En la Figura 4.8a se puede comprobar cómo en todos los países hablar más de una lengua se asocia con un incremento significativo del valor del **índice de conciencia del alumnado de la comunicación intercultural** (AWACOM). Los países en los que ese incremento es más acusado son Malta (0,45), la República Eslovaca (0,41) y Alemania y Estonia (en ambos países, 0,39). El incremento que se produce en España (0,32) también está significativamente por encima del que se da en el promedio de los países de la OCDE (0,29). Entre los países con un menor incremento asociado al multilingüismo figuran, de nuevo, tres anglófonos: Australia (0,09), Nueva Zelanda (0,12) e Irlanda (0,19). A ellos se le suma un país no anglófono, Corea (0,11).

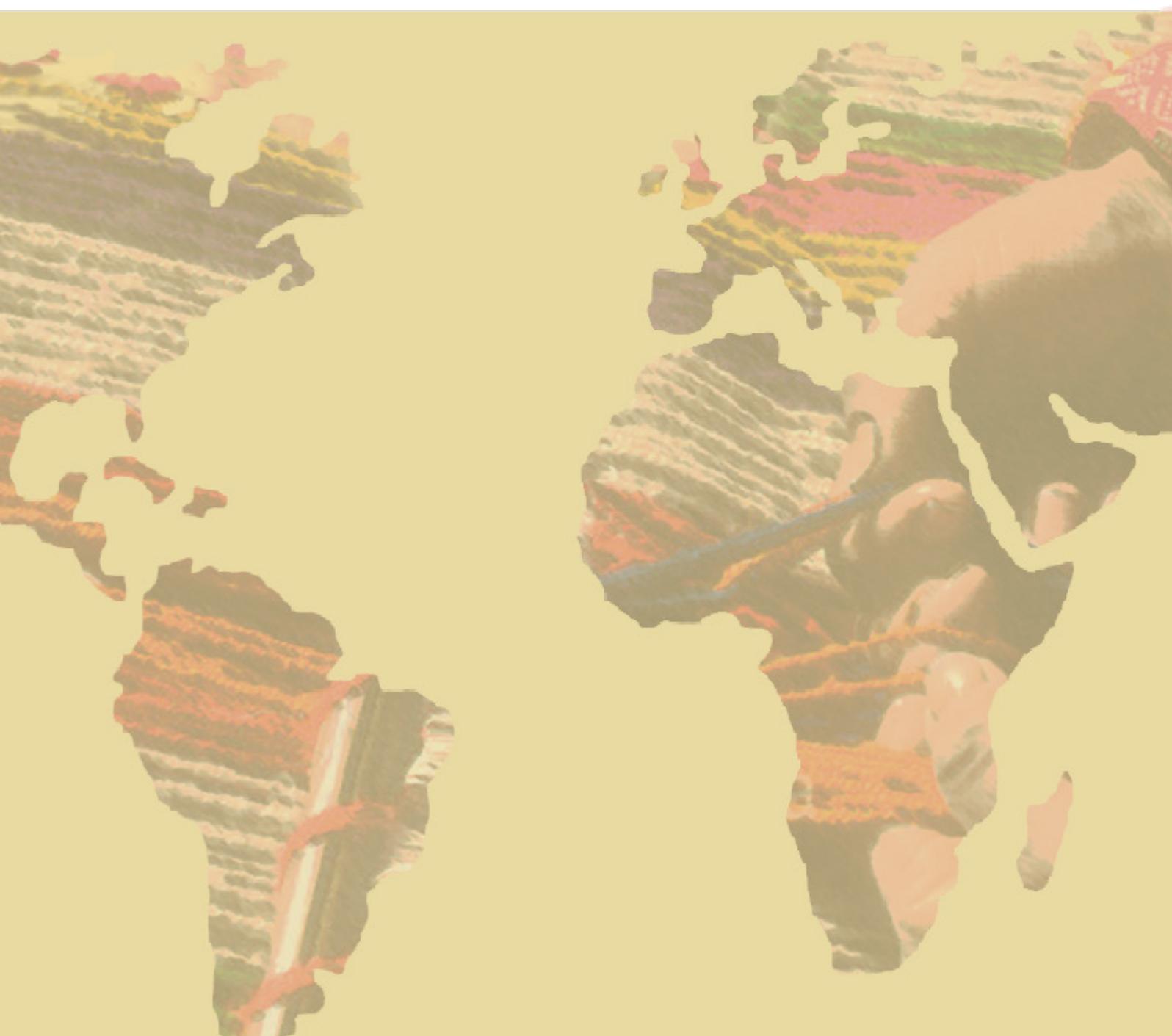
Al examinar la relación en las comunidades y ciudades autónomas (Figura 4.8b) se extraen conclusiones similares. En todas las comunidades autónomas, el incremento en el **índice de conciencia del alumnado de la comunicación intercultural** (AWACOM) es estadísticamente significativo, correspondiendo los mayores aumentos a Cataluña (0,51), Comunitat Valenciana (0,49) y Castilla y León (0,48), y los menores a Cantabria (0,25), Región de Murcia (0,29) y La Rioja (0,30). En las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, las variaciones no son estadísticamente significativas.

4.5. Referencias

- Aronson, K. M. y Brown, R. (2013). Acculturation and social attitudes among majority children. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(3), 313-322.
- Baker, W. (2011). Intercultural awareness: modelling an understanding of culturers in intercultural communication through English as lingua franca. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 197-214.
- Carlson, J. S. y Widaman, K. F. (1998). The effects of study abroad during college on attitudes toward other cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 1-17. doi:10.1016/0147-1767(88)90003-X
- Consejo de Europa. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, volume 1: Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado de <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Foppa, K. (1995). On mutual understanding and agreement in dialogues. En I. Marková, C. F. Graumann, y K. Foppa (Eds.), *Mutualities in Dialogue* (pp. 149-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadis, B. F. (2005). Why are they better students when they come back? Determinants of academic focusing gains in the study abroad experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11, 57-70.
- Hua, Z. (2019). *Exploring Intercultural Communication. Language in Action*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Krajewski, S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 137-153. doi:10.1177/1475240911408563
- Lauchlan, F., Parisi, M. y Fadda, R. (2012). Bilingualism in Sardinia and Scotland: exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 43-56. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1367006911429622>
- Sadri, H. A. y Flammia, M. (2011). *Intercultural Communication. A New Approach to International Relations and Global Challenges*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Thomlison, T. (1991). Effects of a study-abroad program on University students: toward a predictive theory of intercultural contact. *8th Annual Intercultural and Communication Conference*. Miami. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED332629>

- Wilkinson, J. (2012). The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wilkinson, J. (2020). From native speaker to intercultural speaker and beyond. En J. Wilkinson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R. y Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 349-370. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0147176789900175>

Capítulo 5



5. Emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible

5.1. Introducción

El objetivo principal de las tres dimensiones analizadas en capítulos anteriores es el de emprender acciones. En este capítulo se trata la cuarta dimensión de la competencia global: **emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible**. Esta dimensión se basa en las otras tres dimensiones y pone de relieve el carácter práctico y orientado a la acción de estas competencias. En el capítulo se analiza el sentido de iniciativa de los estudiantes con respecto a los problemas globales y su capacidad para emprender acciones y se ponen de relieve las diferencias relacionadas con las características sociodemográficas de los estudiantes. Finalmente, se muestra el rendimiento de los estudiantes en algunas preguntas de la prueba cognitiva que cubren esta dimensión.

Una de las dificultades para medir esta habilidad es que las acciones reales no son directamente observables. Es preciso, entonces, explorar los factores que permiten la toma de acción efectiva, tales como comprender las acciones y sus consecuencias, tener un sentido de iniciativa respecto a los problemas globales y considerar la información aportada por los propios estudiantes sobre las actividades en las que están involucrados.

Los estudiantes capaces de evaluar problemas locales y globales, de comprender las perspectivas de los demás y que se comunican de forma eficaz con diferentes culturas, deberían ser capaces de emprender acciones que mejoren el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. En PISA 2018, la capacidad de actuar se evaluó mediante 2 cuestiones del cuestionario del estudiante y 14 preguntas de la prueba cognitiva.

La cuarta dimensión de la competencia global explora la capacidad y la voluntad de los estudiantes de actuar en pro del bienestar colectivo y del desarrollo sostenible (Boix Mansilla y Jackson, 2011; UNESCO, 2014). Como se recoge en el capítulo 1, esta dimensión se centra en el papel de los jóvenes como miembros activos y responsables de la sociedad y se refiere a su preparación para responder a un determinado problema o a una situación local, global o intercultural. Los estudiantes competentes en esta dimensión están preparados y son capaces de emprender acciones informadas y reflexivas. Por ejemplo, pueden acudir en defensa de un compañero o compañera de clase que está siendo humillado, iniciar una campaña en el centro escolar sobre cuestiones ambientales, difundir un punto de vista personal en redes sociales sobre la crisis de los refugiados o incluso emprender acciones

meditadas sobre las medidas a tomar para evitar la propagación de una determinada enfermedad. Los estudiantes competentes a nivel global se comprometen a mejorar las condiciones de vida en sus propias comunidades y también a construir un mundo más justo, pacífico, inclusivo y ambientalmente sostenible (OCDE, 2018; Consejo de Europa, 2018).

El concepto de “ciudadanía global” surge, en los últimos años, como respuesta a la creciente necesidad de personas que participen activamente en el desarrollo de sociedades sostenibles. Dado que muchos de los desafíos actuales son globales, las respuestas a ellos también deberían serlo. Sin embargo, los individuos no pueden ser ciudadanos del mundo de la misma manera que son ciudadanos de un país (Davies, 2006). Esta aparente paradoja plantea una pregunta acerca del funcionamiento del concepto de la ciudadanía global.

El concepto de ciudadanía tiene implicaciones en los derechos, las responsabilidades y los deberes. Tres componentes han surgido como aspectos clave del concepto de ciudadanía global: justicia social, derechos, y cultura y vínculos globales.

- El componente de **justicia social** significa entender las implicaciones globales de la política social y económica y ser capaz de influir en los procesos de toma de decisiones a nivel global, así como en la vida de otras personas (Wringe, 1999).
- Por otra parte, los **derechos** se centran en el aspecto ético de la ciudadanía, en el sentido de que la ciudadanía global trasciende las fronteras nacionales. Un ciudadano global considera la Tierra como nuestro hogar común y, como tal, lo que une a los seres humanos es la identidad ética y no solo la social, cultural, nacional o política (Griffiths, 1998), identidad ética que pone el foco en los derechos humanos y en la responsabilidad social (Lynch, 1992).
- La **cultura y los vínculos globales** resaltan la complejidad de la noción de “nosotros” y “ellos” en un mundo marcado por la migración y las identidades híbridas (Yamashita, 2006). La cultura no solo trata de los orígenes de las personas, sino también de los vínculos entre ellas y el mundo exterior, ya sea social, cultural o económico. Se espera que un ciudadano global comprenda la implicación que tienen las acciones para él mismo y los demás y debería traducir dicha comprensión en acciones destinadas al bien colectivo y al desarrollo sostenible.

5.2. Sentido de iniciativa respecto a problemas globales

La iniciativa en cuestiones globales se define como una visión del mundo en la que un individuo se ve conectado con la comunidad mundial y manifiesta un sentido de responsabilidad por sus miembros. Una persona comprometida tiene preocupaciones por otras personas en otras partes del mundo, así como sentimientos de responsabilidad moral para tratar de mejorar las condiciones de los demás, independientemente de la distancia y las diferencias culturales (Boix Mansilla, 2016).

Las personas que tienen un sentido de iniciativa y responsabilidad respecto a problemas globales se preocupan por las generaciones futuras y actúan para preservar la integridad ambiental del planeta. Ejercen la iniciativa comprendiendo que otras personas pueden tener una visión diferente de lo que necesita la humanidad y están abiertos a reflexionar y cambiar su visión a medida que aprenden de puntos de vista diferentes. Más que creer que las diferencias en los puntos de vista pueden eliminarse, estas personas se esfuerzan por crear espacios para vivir con dignidad de diferentes formas (Engberg y Hurtado, 2011).

Los conceptos de “ciudadanía global” y “compromiso global” han contribuido en los últimos años a que se forme una visión más amplia del mundo (Mannion *et al.*, 2011; de Oliveira Andreotti, Biesta y Ahenakew, 2014). La iniciativa o compromiso global se considera una tarea de aprendizaje mediante la que los jóvenes aprenden sobre personas e ideas para comprenderlas mejor. El contacto con distintas personas de diferentes ideas puede contribuir a eliminar prejuicios y, en última instancia, a estimular el deseo de actuar para mejorar el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible (Allport, 1954).

Los estudiantes que tienen un sentido de iniciativa frente a problemas globales son los que se perciben a sí mismos como ciudadanos globales con ciertas responsabilidades hacia los demás y hacia el mundo en general. PISA 2018 preguntó a los estudiantes la medida en la que estaban de acuerdo (“totalmente en desacuerdo”; “en desacuerdo”; “de acuerdo”; “totalmente de acuerdo”) con las siguientes afirmaciones:

- Me considero un ciudadano del mundo
- Cuando veo las pésimas condiciones en que viven algunas personas en el mundo, siento que tengo una responsabilidad de hacer algo
- Creo que mis acciones pueden influir sobre las personas de otros países
- Es justo boicotear a las empresas que mantienen a sus empleados en pésimas condiciones laborales
- Puedo hacer algo por los problemas del mundo
- Cuidar el medio ambiente global es importante para mí

Las respuestas a estas afirmaciones se combinaron para crear el **índice de iniciativa del alumnado respecto a cuestiones globales**. Valores positivos de este índice señalan que los estudiantes tienen un mayor sentido de responsabilidad global que la media del estudiante en los países de la OCDE.

Entre los países seleccionados, los estudiantes de Corea, Portugal, Turquía, España (0,24) y Malta son los que declaran un nivel más alto (mayor de 0,2 en el índice) **de sentido de responsabilidad respecto a problemas o cuestiones globales**. En el lado opuesto los niveles más bajos de responsabilidad se observan en República Eslovaca, Alemania, Hungría, Letonia y Austria, con valores del índice iguales o inferiores a -0,2 (Figura 5.1a).

Las dos ciudades autónomas y todas las comunidades autónomas de España presentan valores positivos del **índice de iniciativa respecto a cuestiones globales**. Los estudiantes de Cataluña e Illes Balears son los que muestran los niveles más bajos del índice con valores positivos, pero inferiores a 0,2, mientras que los estudiantes de la Comunidad Foral de Navarra, Galicia y Canarias presentan los niveles más altos del índice, con valores superiores a 0,3 (Figura 5.1b).

Figura 5.1a. Índice de iniciativa del alumnado respecto a cuestiones globales. Países

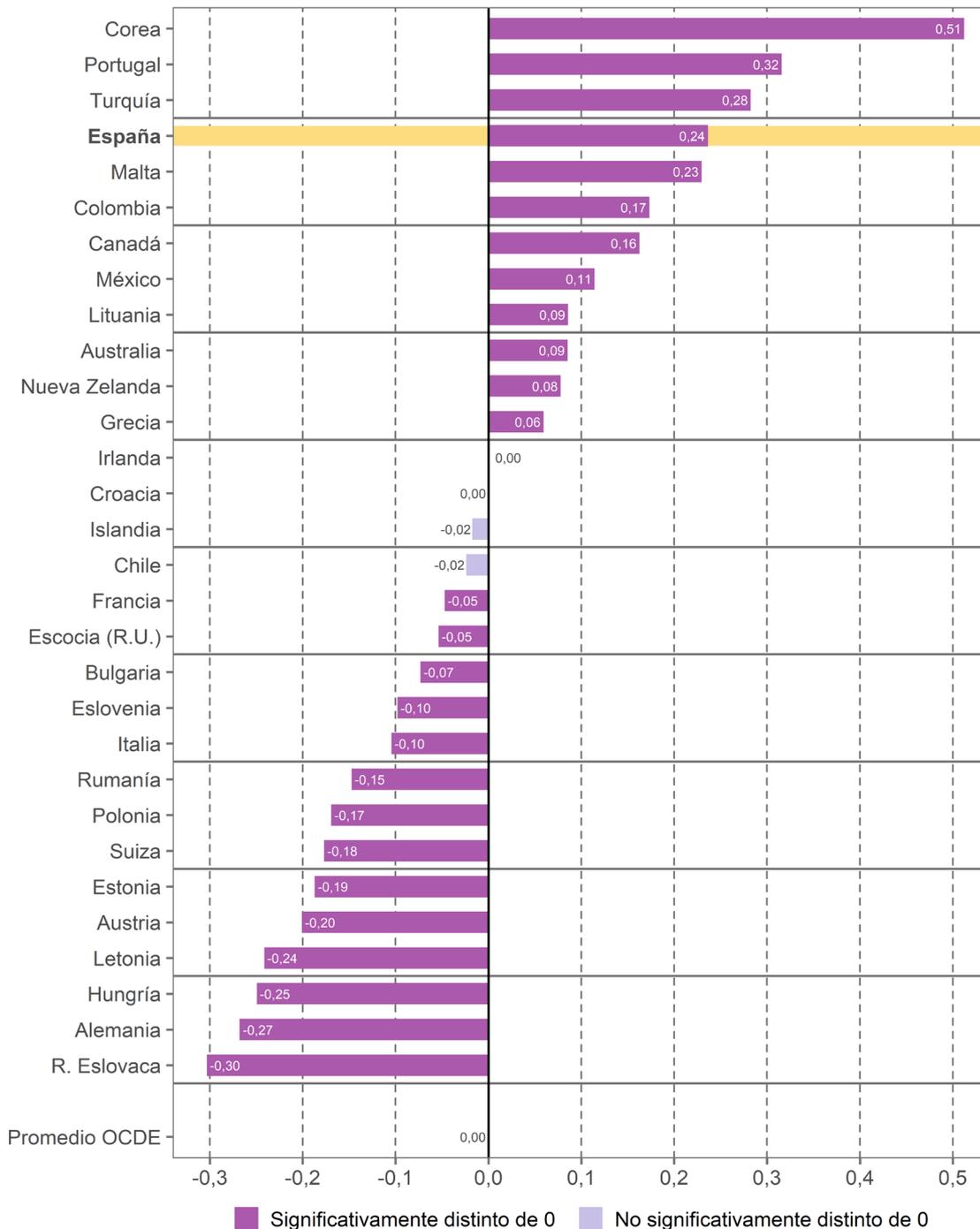
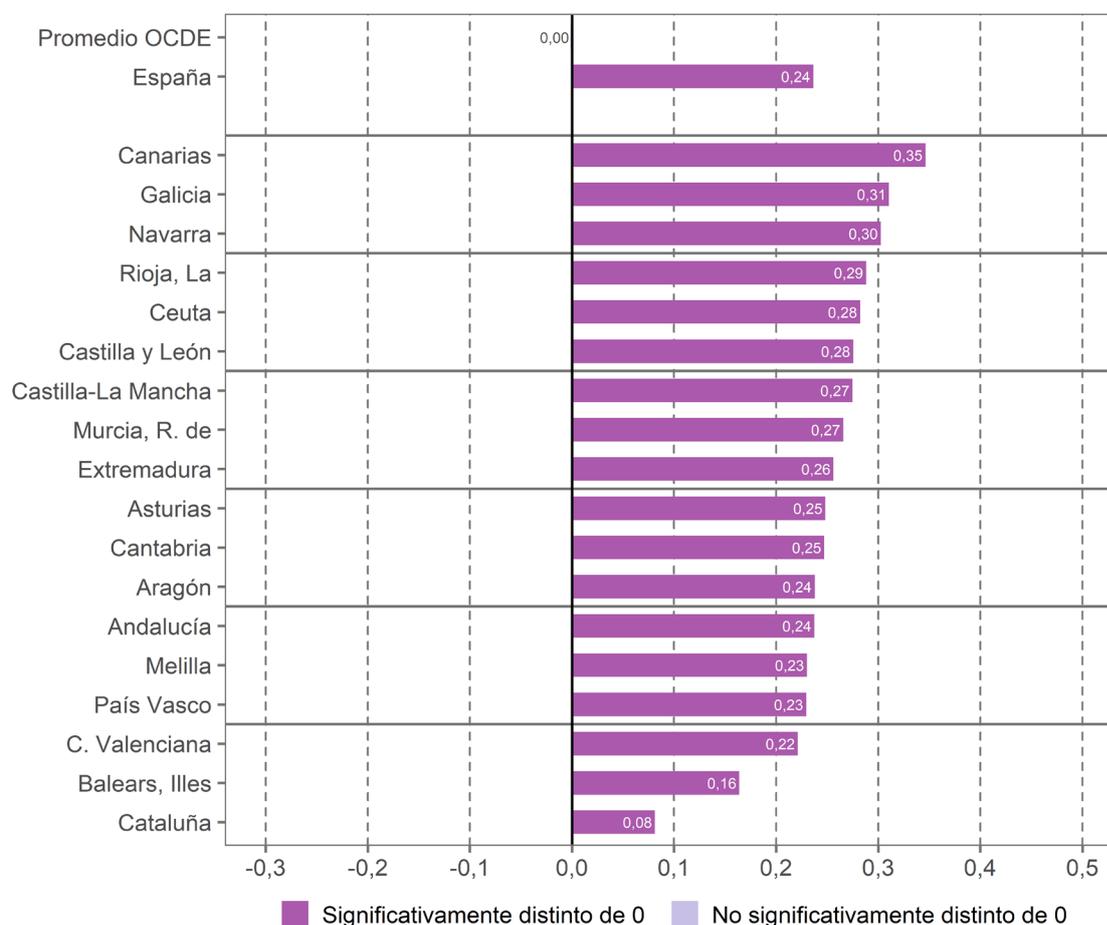


Figura 5.1b. Índice de iniciativa del alumnado respecto a cuestiones globales. Países. Comunidades y ciudades autónomas



A continuación, se analiza la relación entre los valores del **índice de iniciativa sobre cuestiones globales** y las características relativas a la situación socioeconómica, el género y los antecedentes de inmigración de los estudiantes, según las definiciones del Cuadro 2.1 del capítulo 2.

En la media de países OCDE y en todos los países seleccionados, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos informan de una capacidad de intervención en cuestiones globales significativamente más alta que los estudiantes desfavorecidos. Islandia, Corea, Alemania y Francia son los países con las diferencias más altas, por encima de 0,45, en el **índice de iniciativa con respecto a cuestiones globales**, que es algo más baja en España (0,31). Por otro lado, las diferencias más bajas, por debajo de 0,2, se observan en Turquía, Malta, Colombia y Eslovenia (Figura 5.2a).

En todas las comunidades autónomas, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos declaran una capacidad de intervención en cuestiones globales significativamente más altas que los desfavorecidos. Las diferencias más altas se observan en Extremadura y Principado de Asturias y las más bajas en Galicia y Cantabria (Figura 5.2b). En las ciudades autónomas

de Ceuta y Melilla, las diferencias observadas entre estudiantes socioeconómicamente favorecidos y desfavorecidos no son estadísticamente significativas (Figura 5.2b).

Por otra parte, en la media de países OCDE y en todos los países seleccionados, las chicas declaran un mayor grado de compromiso en cuestiones globales que los chicos. Las brechas de género más altas, por encima de 0,3 en los valores del índice a favor de las chicas, se observan en Canadá, Australia, Lituania, Nueva Zelanda e Irlanda. Las diferencias más bajas, inferiores a 0,1 y en todo caso significativas a favor de las chicas, se observan en Corea, Rumanía, Croacia y Hungría (Figura 5.2a).

Con la excepción de Andalucía, además de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, donde las diferencias estimadas no son significativas, en todas las comunidades autónomas las chicas declaran que tienen un mayor nivel de compromiso e intervención en cuestiones globales que los chicos. Las diferencias más altas, siempre a favor de las chicas, se observan en Galicia y Aragón, mientras que Canarias, Illes Balears y Cantabria muestran las diferencias más bajas (Figura 5.2b).

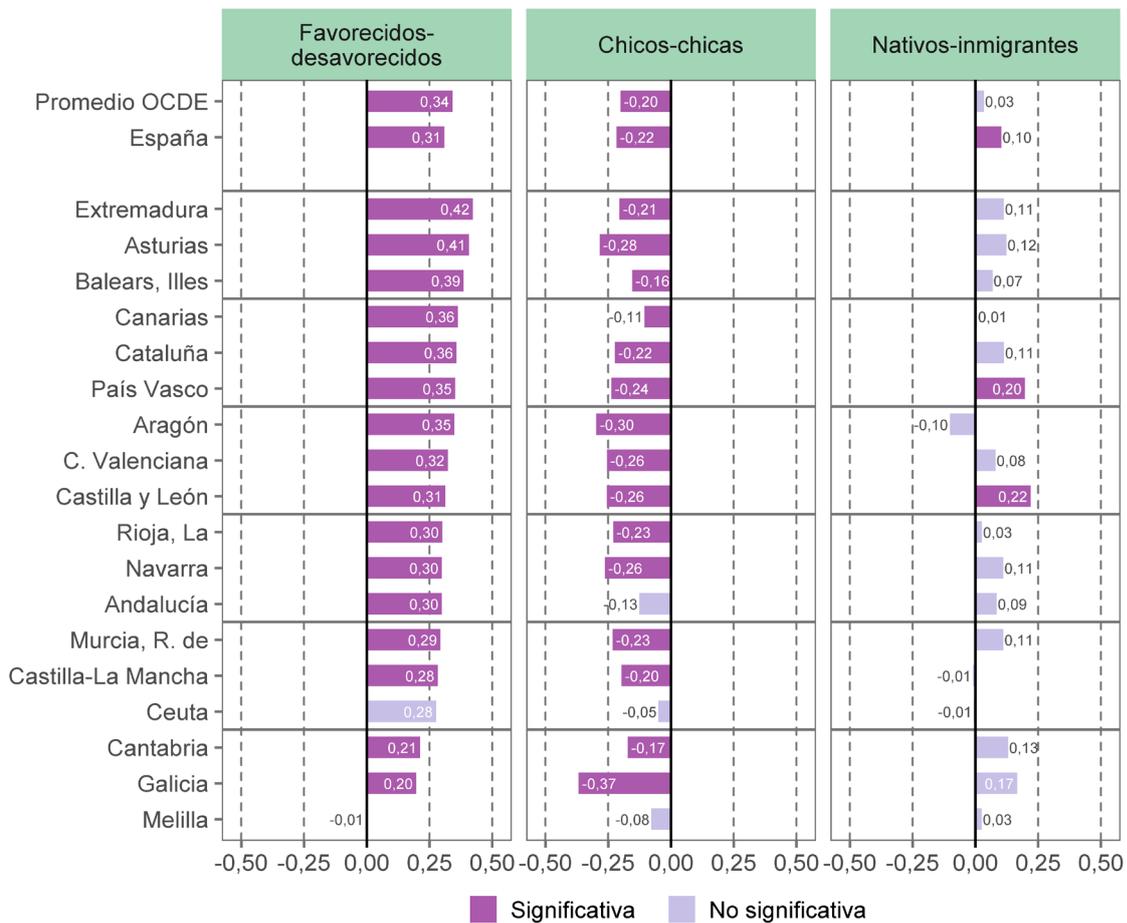
Si atendemos a la desagregación por género, en la mayoría de los países seleccionados, así como en la media de países de la OCDE, no se observan diferencias significativas entre los estudiantes inmigrantes y los nativos en lo que respecta a la intervención en problemas globales. Ahora bien, en Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda y Australia los estudiantes con antecedentes de inmigración declaran una mayor capacidad de acción en cuestiones globales, mientras que lo contrario ocurre en Austria, España, Alemania, Grecia, Islandia y Lituania (Figura 5.2a).

Únicamente en Castilla y León y en el País Vasco, los estudiantes nativos declaran tener mayor iniciativa respecto a cuestiones globales que sus compañeros con antecedentes de inmigración. En las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla y en el resto de comunidades autónomas, las diferencias entre estudiantes nativos e inmigrantes en este índice no son significativas (Figura 5.2b).

Figura 5.2a. Índice de iniciativa del alumnado respecto a cuestiones globales. Desagregación por grupos sociodemográficos. Países



Figura 5.2b. Índice de iniciativa del alumnado respecto a cuestiones globales. Desagregación por grupos sociodemográficos. Comunidades y ciudades autónomas



El **índice de la iniciativa sobre cuestiones globales** varía ampliamente entre los estudiantes dentro de cada país. La medida de variabilidad que se ha considerado, como en capítulos anteriores, es la diferencia entre las medias de los cuartos superior e inferior del índice. Las dispersiones más altas se aprecian en Bulgaria, Corea, Islandia, Lituania y Turquía y las más bajas en Estonia, Hungría, Letonia y Rumanía (Figura 6.3a).

La tendencia en la polarización es similar a la de otros índices: cuanto más alto es el valor del índice, mayor es la variabilidad (polarización) observada (Figura 6.3a), de modo que entre los países participantes, alrededor del 23 % de la variabilidad viene explicada por los valores del propio índice.

La polarización, en el caso de las comunidades y ciudades autónomas de España, está entre las más bajas de Ciudad Autónoma de Melilla, Cataluña y Castilla y León, y las más altas de Ciudad Autónoma de Ceuta, Andalucía y Aragón. La relación entre el valor del índice y la variabilidad también es positiva, aunque más débil en este caso que en el de los países seleccionados, ya que tan solo el 8 % de la variabilidad es explicada por los valores del índice (Figura 6.3b).

Figura 5.3a. Índice de iniciativa respecto a problemas o cuestiones globales y variabilidad (polarización) del mismo. Países

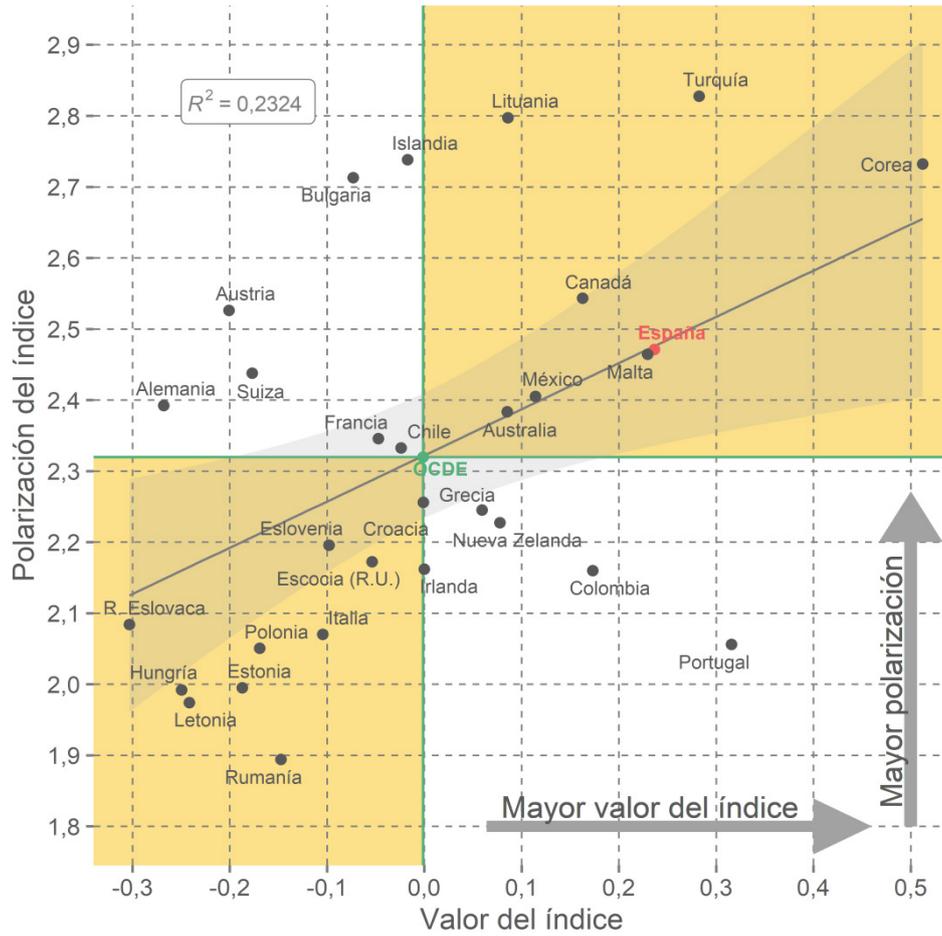
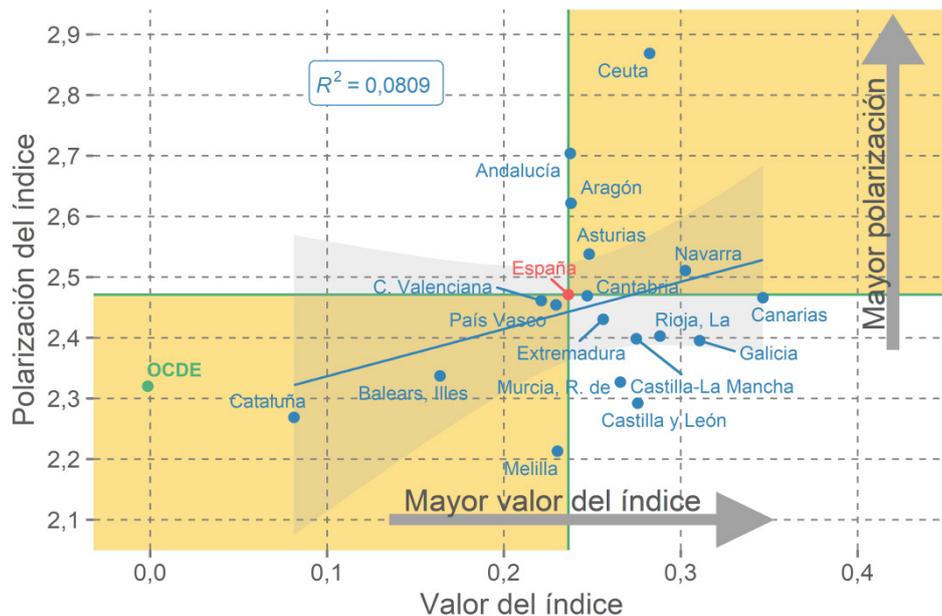


Figura 5.3b. Índice de iniciativa respecto a problemas o cuestiones globales y variabilidad (polarización) del mismo. Comunidades y ciudades autónomas



5.3. Capacidad para emprender acciones

La capacidad de actuar es considerada como la culminación de los diferentes conocimientos, destrezas y actitudes que han adquirido los estudiantes. Los estudiantes con conocimiento de cuestiones globales e interculturales, que son capaces de entender las perspectivas de los demás y que tienen interés en otras culturas, deberían ser capaces de traducir esos atributos positivos en acciones que beneficien a sus comunidades locales y al mundo en el que viven (Milfont y Sibley, 2012).

En PISA 2018 se ha evaluado la disposición de los estudiantes a emprender acciones mediante la propuesta a estas ocho afirmaciones:

- Reduzco la energía que utilizo en casa (p.ej. limitando el uso de la calefacción o el aire acondicionado, o apagando las luces cuando salgo de una habitación) para mejorar el medioambiente
- Elijo ciertos productos por motivos éticos o medioambientales, aunque estos sean un poco más caros
- Firmo peticiones ambientales o sociales *online*
- Me mantengo informado sobre los sucesos mundiales a través de Twitter o Facebook
- Boicoteo productos o compañías por motivos políticos, éticos o medioambientales
- Participo en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres
- Participo en actividades a favor de la protección medioambiental
- Habitualmente leo páginas web relativas a problemas sociales internacionales (p. ej. pobreza, derechos humanos)

Las opciones de respuesta eran “sí” o “no”. Como se puede ver, las afirmaciones abarcan tópicos relacionados con la protección del medio ambiente, la igualdad de género y la información sobre cuestiones internacionales y sociales, como por ejemplo la pobreza y los derechos humanos.

Índice de iniciativa sobre cuestiones globales y capacidad de tomar acciones

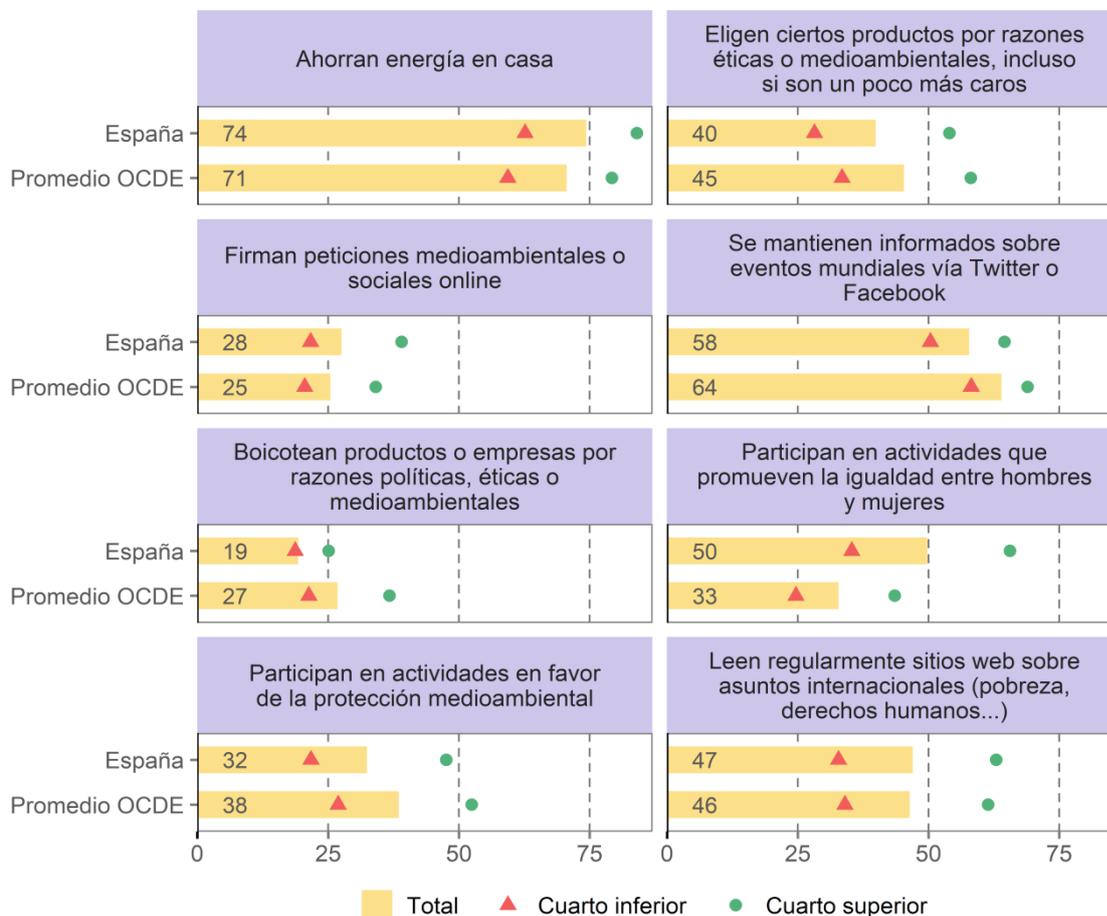
La acción más frecuente de la que informan los estudiantes es la relacionada con el consumo de energía, tanto en España, como en la media de países OCDE. Alrededor del 71 % de los estudiantes de los países de la OCDE y el 74 % de España informan **que reducen la energía que consumen en sus hogares apagando la calefacción o el aire acondicionado para proteger el medioambiente**. La segunda actividad más frecuente es la de **seguir acontecimientos mundiales vía Facebook o Twitter** (64 % OCDE y 58 % España) (Figura 5.4).

En la media de países OCDE, el 46 % de los estudiantes informó que **leía sitios web sobre problemas sociales internacionales**, proporción que asciende al 47 % en España. Alrededor del 45 % de los estudiantes en la media de países OCDE y el 40 % en España informa que **eligen ciertos productos por razones éticas o ambientales, incluso si son más caros** (Figura 5.4).

Aproximadamente el 38 % de los estudiantes de países OCDE y el 32 % de España informa que **participan en actividades en favor de la protección del medioambiente**. Alrededor de uno de cada tres estudiantes en la media OCDE (33 %) dice que **participa en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres**, porcentaje que prácticamente llega a la mitad de los estudiantes de España (50 %) (Figura 5.4).

Las dos actividades menos frecuentes son las que se refieren a la **firma de peticiones medioambientales o sociales online** (25 % OCDE, 28% España) y al **boicot a productos o empresas por razones políticas, éticas o medioambientales** (27 % OCDE, 19 % España) (Figura 5.4).

Figura 5.4. Porcentaje de estudiantes dispuestos a emprender las acciones que se indican, en total y en los cuartiles inferior y superior del índice de iniciativa respecto a cuestiones globales.
España y promedio OCDE



Estos resultados muestran que los estudiantes son más propensos a comprometerse con acciones simples que no requieren tiempo o compromisos financieros. **Reducir el consumo de energía** es la acción más sencilla y más común. La segunda forma de intervención más frecuente es **seguir las cuestiones mundiales a través de las redes sociales e Internet**, que son de uso común y de fácil acceso para los jóvenes. Las acciones menos frecuentes son aquellas que requieren participación activa o involucran formas de ciudadanía activa con las que los adolescentes pueden no estar familiarizados o que requieren tiempo y esfuerzo, como la **firma de peticiones** o el **boicot a productos o empresas**.

Además, la Figura 5.4 muestra los porcentajes medios estimados de estudiantes para los cuartos inferior y superior del **índice de iniciativa sobre las cuestiones incluidas** en el Cuadro 5.2. Como era de esperar, a valor mayor del índice, más alto es el porcentaje de estudiantes comprometidos con las cuestiones globales.

Las diferencias más bajas entre los porcentajes de estudiantes en el cuarto superior y el inferior del **índice de iniciativa respecto a cuestiones globales** se observan, tanto en España como en la media de países OCDE, en **mantenerse informados sobre eventos mundiales vía Twitter o Facebook**, en la **firma de peticiones medioambientales o sociales**

online y en el **boicot a productos o empresas por razones políticas, éticas o medioambientales** (Figura 5.4), mientras que en España, las diferencias más altas entre los porcentajes de estudiantes con más o menos iniciativa en cuestiones globales se dan en la **participación en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres** y en **leer en sitios web sobre problemas sociales internacionales**, ambas con alrededor de 30 puntos porcentuales de diferencia (Figura 5.4).

En la media de países de la OCDE y también en España, se estima en unos 25 puntos porcentuales la diferencia entre las proporciones de estudiantes en el cuartil superior del **índice del sentido de iniciativa frente a cuestiones globales** y los del cuartil inferior en la **participación en actividades en favor de la protección medioambiental** (Figura 5.4).

Por último, en España y en la media de países OCDE, las diferencias entre los porcentajes de estudiantes en los cuartos superior e inferior del índice están entre los 20 y los 26 puntos porcentuales en el **ahorro de la energía que consumen en sus hogares apagando la calefacción o el aire acondicionado para proteger el medioambiente** y en la **elección de ciertos productos por razones éticas o medioambientales incluso si son un poco más caros** (Figura 5.4).

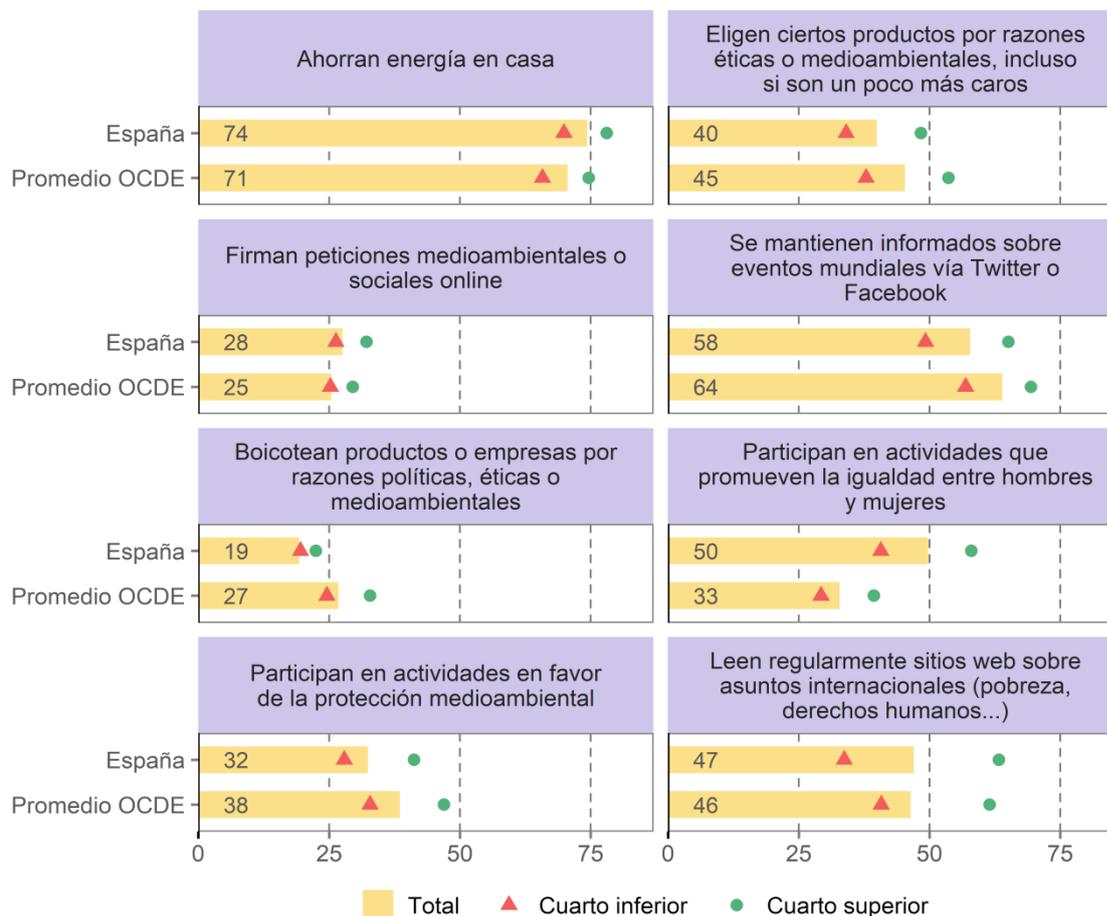
Índice de conocimiento sobre cuestiones globales y capacidad de emprender acciones

El análisis del **índice de conocimiento sobre problemas globales** se puede ver en el capítulo 2 de este informe. Ahora se analiza, en función de los valores de este índice, la proporción de estudiantes que dicen haber emprendido las 8 acciones referidas anteriormente. En concreto, la Figura 5.5 muestra las proporciones de estudiantes que se encuentran en los cuartos inferior y superior de los valores del índice y afirman haber emprendido cada una de las acciones recogidas en el Cuadro 5.2.

Las diferencias más bajas entre las proporciones de estudiantes en el cuarto superior y el inferior del **índice de conocimiento sobre cuestiones globales** se observan, tanto en España como en la media de países OCDE, en el **ahorro de la energía que consumen en sus hogares apagando la calefacción o el aire acondicionado para proteger el medioambiente**, en la **firma de peticiones medioambientales o sociales online** y en el **boicot a productos o empresas por razones políticas, éticas o medioambientales** (Figura 5.5). Mientras que la diferencia más alta entre los porcentajes de estudiantes que declaran más y menos conocimiento de las cuestiones globales se da en la acción de **leer en sitios web sobre problemas sociales internacionales** (Figura 5.5).

En España también son considerables las diferencias, de 15 a 17 puntos porcentuales entre los porcentajes de estudiantes en los cuartos superior e inferior del **índice en la participación en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres** y en **seguir acontecimientos mundiales vía Facebook o Twitter**, actividades que presentan menos diferencia de proporciones en la media de países OCDE, pero que en cambio muestran diferencias notables entre los estudiantes que afirman tener más y menos conocimiento sobre problemas globales en **participar en actividades en favor de la protección medioambiental** y en **elegir ciertos productos por razones éticas o medioambientales incluso si son un poco más caros**.

Figura 5.5. Porcentaje de estudiantes dispuestos a emprender las acciones que se indican, en total y en los cuartiles inferior y superior del índice de conocimiento sobre cuestiones globales. España y promedio OCDE



5.4. Relaciones entre el índice de sentido de iniciativa sobre cuestiones globales y las actitudes de los estudiantes

Es probable que el hecho de tener un sentido de iniciativa en relación con cuestiones globales se pueda asociar con el conocimiento y la autoeficacia en relación con dichas cuestiones y con actitudes positivas hacia otras culturas.

Estas relaciones pueden poner de relieve el carácter condicional de la cuarta dimensión de la competencia global. Uno no puede sentir deseos de iniciativa respecto a cuestiones globales y estar dispuesto a emprender acciones para conseguir sus objetivos sin estar antes interesado en dichas cuestiones, sin respetar a los demás y sin la confianza necesaria para desempeñar un papel activo en el desarrollo de dichas actividades.

A continuación, se analiza la fuerza de la relación¹ entre el sentido de iniciativa en cuestiones globales y los indicadores de actitudes de los estudiantes correspondientes a las 3 dimensiones restantes de la competencia global, además de cuantificar también las relaciones entre dichos indicadores (Figura 5.6).

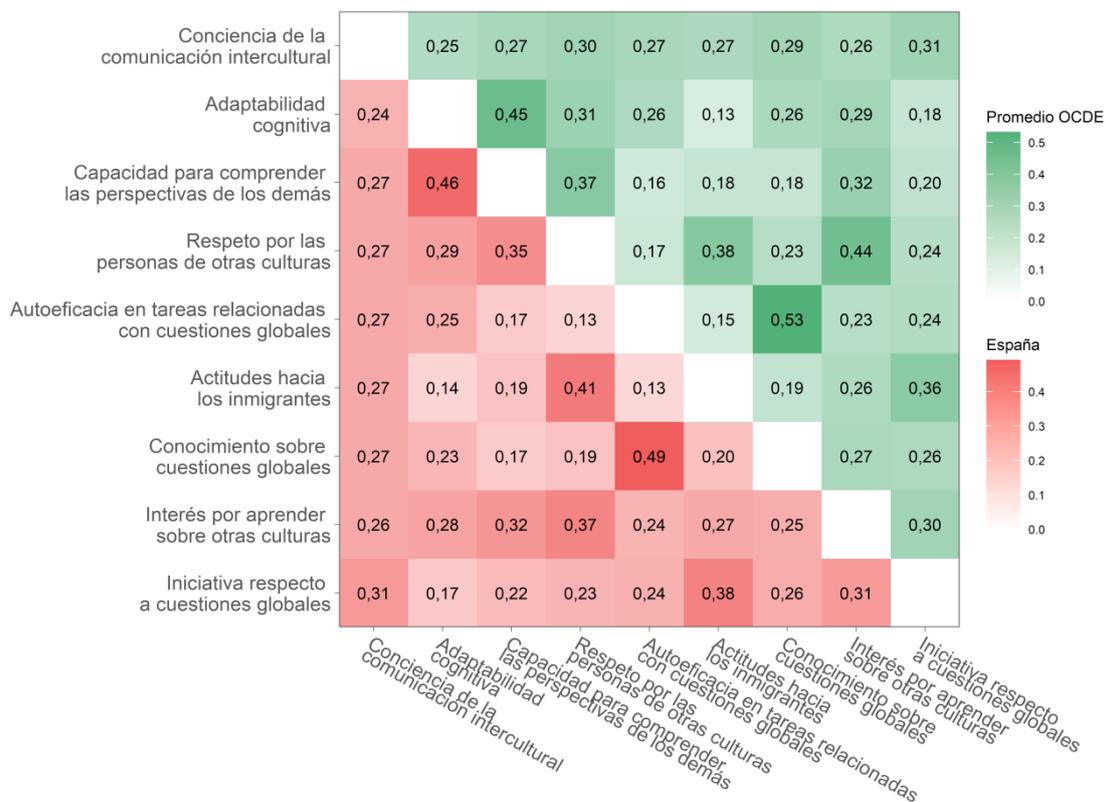
La relación entre el **índice de iniciativa sobre cuestiones globales** y los ocho índices analizados en capítulos anteriores² es positiva en todos los casos, aunque más bien débil. Las asociaciones más fuertes son con las **actitudes hacia los inmigrantes** ($\rho_{\text{ESP}} = 0,38$, $\rho_{\text{OCDE}} = 0,36$), seguida de la **conciencia sobre la comunicación intercultural** ($\rho_{\text{ESP}} = 0,31$, $\rho_{\text{OCDE}} = 0,31$) y el **interés de los estudiantes en aprender sobre otras culturas** ($\rho_{\text{ESP}} = 0,31$, $\rho_{\text{OCDE}} = 0,30$), con valores del coeficiente de correlación similares en la media de países OCDE y en España.

Las relaciones del **índice de iniciativa sobre cuestiones globales** con los **índices de conciencia sobre cuestiones globales, autoeficacia sobre cuestiones globales, toma de perspectiva, respeto por las personas de otras culturas y adaptabilidad cognitiva** son aún más débiles, con valores del coeficiente de correlación entre 0,17 y 0,26 (Figura 5.6).

El signo positivo de estas relaciones confirma la hipótesis de que la iniciativa de los estudiantes en cuestiones globales es un producto de sus actitudes y disposiciones positivas. Sin embargo, que la fuerza de las relaciones no sea fuerte señala que los índices considerados son suficientemente distintos entre sí y miden diferentes aspectos. En otras palabras, las nueve actitudes y disposiciones permiten valorar el compromiso de los estudiantes para vivir en un mundo global interconectado, al tratarse de información complementaria.

La Figura 5.6 incluye, además, las correlaciones entre los indicadores que miden las actitudes de los estudiantes. Ninguno de los valores del coeficiente de correlación supera la cota del 0,5 en el caso de España y solo lo supera ligeramente, en una ocasión, en el caso de la media de países OCDE. Las relaciones más fuertes son entre **el conocimiento de cuestiones globales** y la **autoeficacia sobre cuestiones globales** ($\rho_{\text{ESP}} = 0,49$, $\rho_{\text{OCDE}} = 0,53$), la **toma de perspectiva** y la **flexibilidad cognitiva** ($\rho_{\text{ESP}} = 0,46$, $\rho_{\text{OCDE}} = 0,45$) y el **respeto a personas de otras culturas** y el **interés en aprender de otras culturas** ($\rho_{\text{ESP}} = 0,37$, $\rho_{\text{OCDE}} = 0,44$) (Figura 5.6).

Figura 5.6. Correlación de los índices de actitudes de los estudiantes y del índice de iniciativa respecto a cuestiones globales. España y promedio OCDE



5.5. Emprendimiento de acciones para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible y rendimiento en la prueba cognitiva

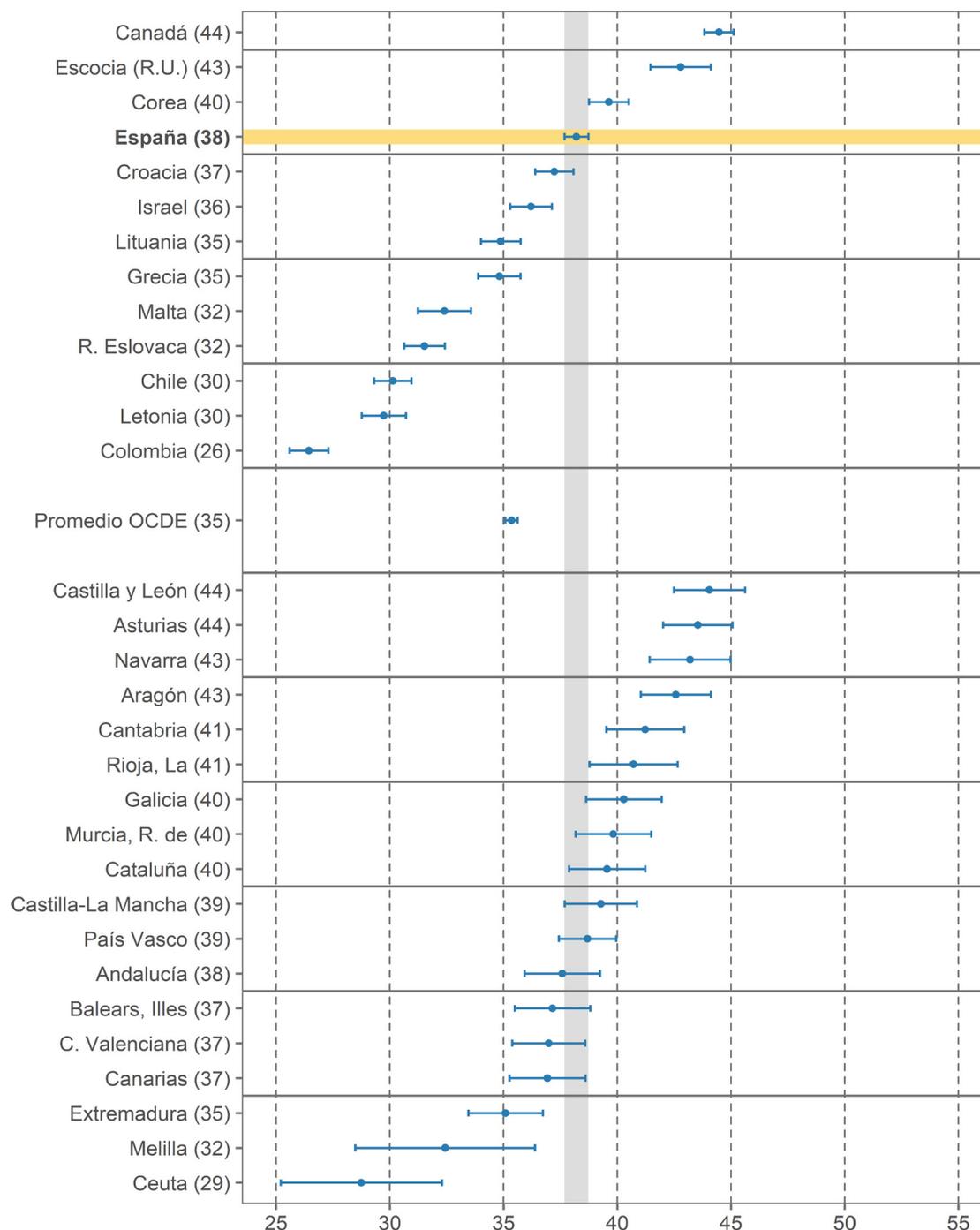
Los estudiantes que realizaron la prueba de competencia global en los países participantes respondieron a 14 preguntas sobre su capacidad para esforzarse por el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. La Figura 5.7 muestra la media estimada del porcentaje de respuestas correctas a las cuestiones de la prueba cognitiva. Para interpretar adecuadamente estos resultados hay que tener en cuenta que:

- Algunas de las preguntas formuladas solo admitían ser codificadas como “1 – puntuación completa” o “0 – sin puntuación”. Sin embargo, otras permitían la codificación como puntuación parcial. Estas últimas podían ser codificadas como “2 – puntuación completa”, “1 – puntuación parcial” o “0 – sin puntuación”. A los efectos de este análisis, las puntuaciones parciales han sido recodificadas como “sin puntuación”.
- El cálculo ha sido realizado hallando el porcentaje total de aciertos en cada país para cada una de las 14 preguntas, teniendo en cuenta los pesos del alumnado y calculando posteriormente el promedio de los 14 porcentajes.

En la media de los países de la OCDE que participaron en la prueba cognitiva, el 35 % de las respuestas han sido correctas. Las proporciones más altas de respuestas correctas a las preguntas del test se observan en Canadá, Escocia (Reino Unido) y Corea. En España (38 %) la proporción de respuestas correctas es significativamente más alta que en la media OCDE. Las proporciones más bajas se observan en Chile, Letonia y Colombia (Figura 5.7).

Castilla y León, Principado de Asturias, Comunidad Foral de Navarra y Aragón son las comunidades autónomas en las que los estudiantes obtienen las proporciones más altas de respuestas correctas, con porcentajes medios estimados del 43 % y el 44 % de respuestas correctas. Las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla y la comunidad autónoma de Extremadura presentan las proporciones más bajas de respuestas correctas (Figura 5.7).

Figura 5.7. Porcentaje de respuestas correctas en las preguntas que evaluaron la dimensión de emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible



Nueve preguntas liberadas se refieren a la capacidad de los estudiantes para actuar en pro del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. Las preguntas corresponden a tres unidades: Ropa ética, Política lingüística y Elevación del nivel del mar. A continuación se muestran tres preguntas liberadas, una de cada una de las unidades mencionadas, que han sido clasificadas en los niveles 3, 4 y 5 de la competencia global.

Política lingüística – Ítem 2 (CG139Q04)

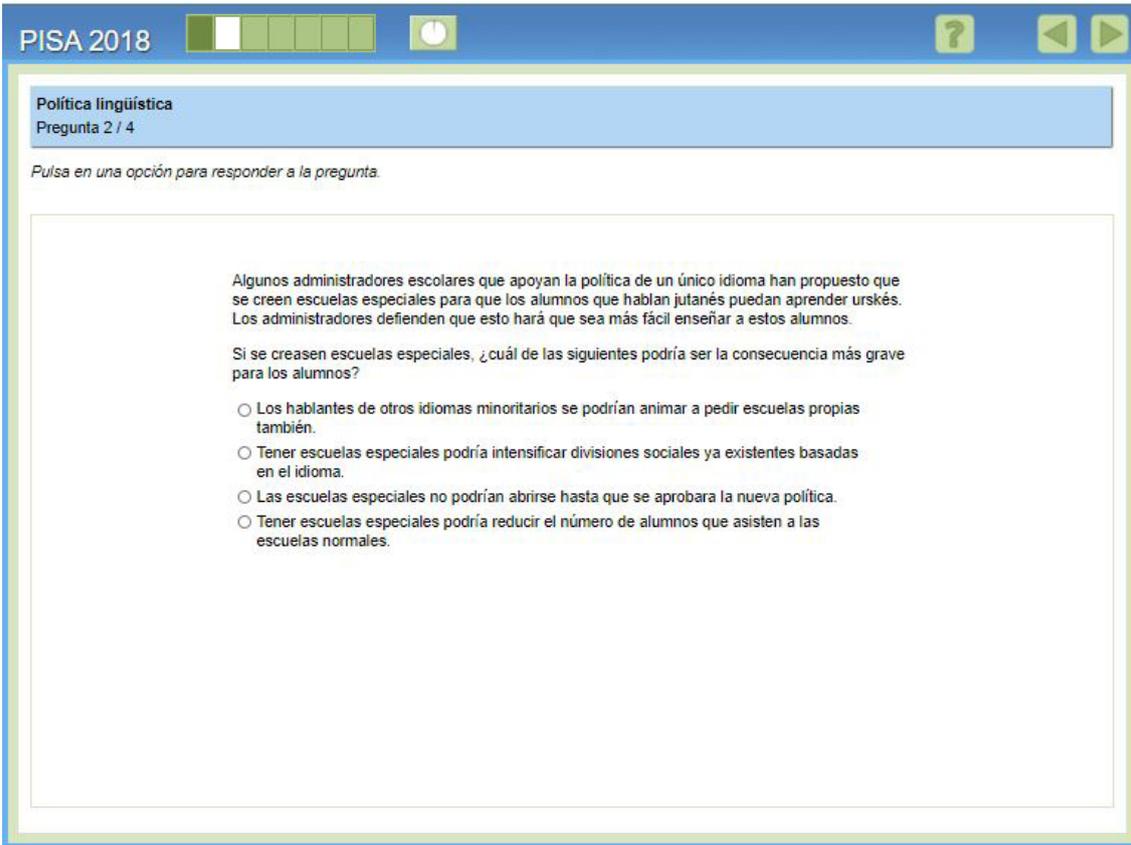
Esta pregunta es una de las que tiene la mayor proporción de respuestas correctas entre las que han sido liberadas de la unidad “Política lingüística”. Esta unidad trata de un país ficticio, Armaz, en el que se habla una lengua también ficticia, el Ursk. Un grupo de legisladores que hablan el Ursk propone que todos los centros educativos públicos impartan todas las clases, excepto las de lengua extranjera, en Ursk. En Armaz viven ciudadanos que hablan Jutanese, lengua minoritaria en Armaz, pero que se habla ampliamente fuera de sus fronteras: estos ciudadanos están preocupados por los efectos que pudiera tener esta política.

En esta unidad, los estudiantes deben considerar los impactos de dicha política lingüística y razonar acerca de sus posibles consecuencias. El dominio de contenido de esta unidad se clasificó como **evaluar acciones y consecuencias, cultura y relaciones interculturales** con énfasis en la toma de perspectiva, estereotipos, discriminación e intolerancia.

En la pregunta número 2 de la unidad “Política lingüística” (Figura 5.8), los estudiantes deben considerar cuatro posibles consecuencias y determinar cuál de ellas sería la más grave si finalmente se implementa la política de utilizar solo la lengua Ursk. Las cuatro consecuencias presentadas son posibles, pero una de ellas resume una consecuencia potencialmente grave de esa política. Aquí, B es la respuesta correcta. Para entender por qué esta es la respuesta correcta, los estudiantes deben considerar el hecho de que llevar a cabo esta política implicaría excluir a los estudiantes que hablan Jutanese. La exclusión de los estudiantes que hablan Jutanese tendría como consecuencia su aislamiento y, por tanto, los hablantes en Ursk tendrían menos interacciones personales con ellos, perdiendo la oportunidad de relaciones con estudiantes de otras culturas y pasando a depender de opiniones basadas solo en generalizaciones y estereotipos. Esta es una pregunta que corresponde al nivel 3 de rendimiento en la escala de competencia global.

Casi la mitad de los estudiantes en la media de países OCDE (49 %) ha respondido correctamente a esta pregunta y la proporción es algo más alta en España (52 %). Las proporciones más altas de respuestas correctas se observan en Corea, Canadá y Grecia, con porcentajes superiores al 55 %, mientras que las más bajas se han dado en Letonia, Colombia y la República Eslovaca, con porcentajes inferiores al 45 % (Figura 5.11).

Figura 5.8. Presentación al alumnado del ítem 2 de la unidad “Política lingüística”



PISA 2018

Política lingüística
Pregunta 2 / 4

Pulsa en una opción para responder a la pregunta.

Algunos administradores escolares que apoyan la política de un único idioma han propuesto que se creen escuelas especiales para que los alumnos que hablan jutanés puedan aprender urskés. Los administradores defienden que esto hará que sea más fácil enseñar a estos alumnos.

Si se creasen escuelas especiales, ¿cuál de las siguientes podría ser la consecuencia más grave para los alumnos?

- Los hablantes de otros idiomas minoritarios se podrían animar a pedir escuelas propias también.
- Tener escuelas especiales podría intensificar divisiones sociales ya existentes basadas en el idioma.
- Las escuelas especiales no podrían abrirse hasta que se aprobara la nueva política.
- Tener escuelas especiales podría reducir el número de alumnos que asisten a las escuelas normales.

En las ciudades y comunidades autónomas españolas, las proporciones estimadas más altas de estudiantes que han dado respuesta correcta a la pregunta 2 sobre “Política lingüística” se dan en el Principado de Asturias (64 %) y Castilla y León (58 %), mientras que Canarias (46 %) e Illes Balears (46 %) son las que presentan las proporciones más bajas de respuestas correctas (Figura 5.11).

Aumento del nivel del mar – Ítem 5 (CG122Q05)

Entre las preguntas liberadas, la que tiene la proporción más baja de respuestas correctas es la pregunta 5 de la unidad “Aumento del nivel del mar” (Figura 5.9). En esta pregunta, se pide a los estudiantes que consideren un conjunto de propuestas e identifiquen cuáles representan una respuesta a corto plazo y cuáles una respuesta a largo plazo respecto al aumento del nivel del mar. Los estudiantes deben reconocer qué propuestas son una respuesta a una necesidad inmediata del país y cuáles son respuestas a largo plazo a desafíos más sistémicos.

En esta pregunta, la construcción de defensas marinas, las tecnologías de desalinización para el agua potable y la reubicación de pueblos y ciudades son respuestas a corto plazo. Cada respuesta propuesta podría requerir varios años para completarse, pero todas ellas abordan problemas a corto plazo a los que se enfrentan las personas que viven en una isla, en medio del incremento del nivel del mar.

De otra parte, la reducción de los gases de efecto invernadero y el apoyo a la investigación de nuevas estrategias de protección son respuestas que deben desarrollarse en un periodo de tiempo más largo. Cada una de estas soluciones podría llevar décadas antes de que las personas sientan sus efectos y antes de que aborden plenamente las causas sistémicas del aumento del nivel del mar.

Por ello, las respuestas correctas son: “Corto plazo”, “Largo plazo”, “Corto plazo”, “Corto plazo”, “Largo plazo”. Esta pregunta corresponde al nivel 5 de la competencia global, ya que requiere conocimiento sobre temas globales, evaluación crítica de acciones y consecuencias, y respuesta en un formato complejo de opciones múltiples.

Únicamente el 12 % de los estudiantes, en la media de países OCDE, respondió correctamente a esta pregunta. En ese porcentaje medio de aciertos están los estudiantes españoles (13 %). Las proporciones más altas de respuestas correctas se observan en Corea, Canadá y Escocia (Reino Unido), entre el 17 % y el 19 %, mientras que las más bajas se han dado en Colombia, Chile, Malta, Lituania y Letonia, con porcentaje de respuestas correctas por debajo del 10 % (Figura 5.11).

Figura 5.9. Presentación al alumnado del ítem 5 de la unidad “Aumento del nivel del mar”

PISA 2018

Aumento del nivel del mar
Pregunta 5 / 5

Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

Para gestionar la amenaza del aumento del nivel del mar son necesarias respuestas tanto a corto como a largo plazo. Las respuestas a corto plazo tienen un impacto inmediato o proporcionan una solución en un breve período de tiempo. Las respuestas a largo plazo requieren más tiempo hasta tener un impacto.

Identifica cada una de las siguientes propuestas como respuesta a corto plazo o a largo plazo ante el aumento del nivel del mar. Pulsa en **Corto plazo** o **Largo plazo** para cada propuesta.

¿Es esta propuesta una respuesta a corto plazo o a largo plazo ante el aumento del nivel del mar?	Corto plazo	Largo plazo
Construir estructuras de defensa en el mar como diques y presas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reducir los gases de efecto invernadero que están calentando el planeta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instalar tecnologías que produzcan agua potable eliminando la sal del agua marina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reubicar pueblos y ciudades en tierras más altas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomentar la investigación para desarrollar nuevas estrategias que protejan a la gente y a la tierra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En cuanto a las ciudades y comunidades autónomas españolas, las proporciones estimadas más altas de estudiantes que han dado respuesta correcta a esta pregunta se pueden ver en Illes Balears (19 %) y Castilla y León (18 %), siendo en Castilla-La Mancha y Extremadura las que presentan las proporciones más bajas de respuestas correctas, inferiores al 10 % (Figura 5.11).

Ropa ética – Ítem 1 (CG128Q01)

En la unidad “Ropa ética” se introduce el concepto de “moda rápida”, que consiste en la compra y uso de ropa barata, de peor calidad, producida para satisfacer los cambios frecuentes en las tendencias de la moda, es decir, seguir la fórmula de comprar más y usar menos. Se trata de ropa que no está destinada a su uso durante varias temporadas, sino que está concebida para ser desechada o donada una vez que su estilo ya no sea popular, es decir, no “se lleve”. Los estudiantes también aprenden sobre un concepto alternativo: la moda duradera. La ropa duradera es más cara, de mejor calidad y está destinada a ser usada durante un período de tiempo más largo. Además, se informa a los estudiantes sobre tres principios de la producción ética de ropa: salarios justos, reducir los residuos y minimizar el uso del agua. En la unidad se pide a los estudiantes que consideren las consecuencias que se derivan de la producción de ropa en grandes cantidades y hagan conexiones con estos principios. El contenido de esta unidad se clasificó como: *sostenibilidad ambiental* con un enfoque en políticas, prácticas y comportamientos para la sostenibilidad del medioambiente.

Figura 5.10. Presentación al alumnado del ítem 1 de la unidad “Ropa ética”

PISA 2018

Ropa ética
Pregunta 1 / 4

Consulta “Ropa ética” a la derecha. Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

La siguiente tabla enumera posibles consecuencias de la tendencia de la moda rápida.

¿Irían las posibles consecuencias de abajo en contra de uno o más de los principios de la producción de ropa ética? Pulsa en **Sí** o **No** para cada posible consecuencia.

¿Esta posible consecuencia iría en contra de los principios de la producción de ropa ética?	Sí	No
Termina más ropa en los vertederos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se dona más ropa a organizaciones benéficas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La tarifa por hora se mantiene baja para que el precio de la ropa siga siendo bajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las nuevas tendencias exigen que los trabajadores aprendan nuevas técnicas de costura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ROPA ÉTICA

Alicia está trabajando en un informe sobre cuestiones éticas relacionadas con la producción y el consumo de ropa. Durante su investigación encuentra la siguiente información en un blog sobre “moda rápida”.

La moda rápida es la producción de ropa con el fin de adaptarse a los constantes cambios en las tendencias de la moda. Esta ropa suele ser barata y no se crea para que dure mucho, porque los consumidores tienden a desecharla rápido para sustituirla por estilos más recientes. La moda rápida implica que hay que producir más ropa cada año, y que hay que fabricarla de manera barata. Esta producción suele llevar a malas condiciones laborales y a consecuencias más negativas para el medio ambiente.

La ropa duradera es una alternativa a la moda rápida. Es más caro producirla y comprarla pero, como está diseñada para durar mucho más tiempo, hay que producir menos. Nosotros, como consumidores, debemos resistirnos a la tendencia de la moda rápida y comprar ropa duradera y fabricada de forma ética.

Alicia descubre también que la producción de ropa ética debe seguir tres principios importantes:

Principios de la producción de ropa ética

1. Garantizar que los trabajadores disfruten de un salario justo y de buenas condiciones laborales.
2. Minimizar los residuos y la contaminación medioambiental.
3. Minimizar el uso de agua.

En la primera pregunta de esta unidad (Figura 5.10), se presenta una lista de cuatro posibles consecuencias de la tendencia de la moda rápida, y los estudiantes deben decidir si cada consecuencia viola uno o más de los principios de la producción de ropa ética. Las consecuencias primera y tercera violan dichos principios. La primera consecuencia viola el segundo principio porque más ropa en los vertederos incrementa los residuos medioambientales en lugar de reducirlos o minimizarlos. La tercera consecuencia viola el

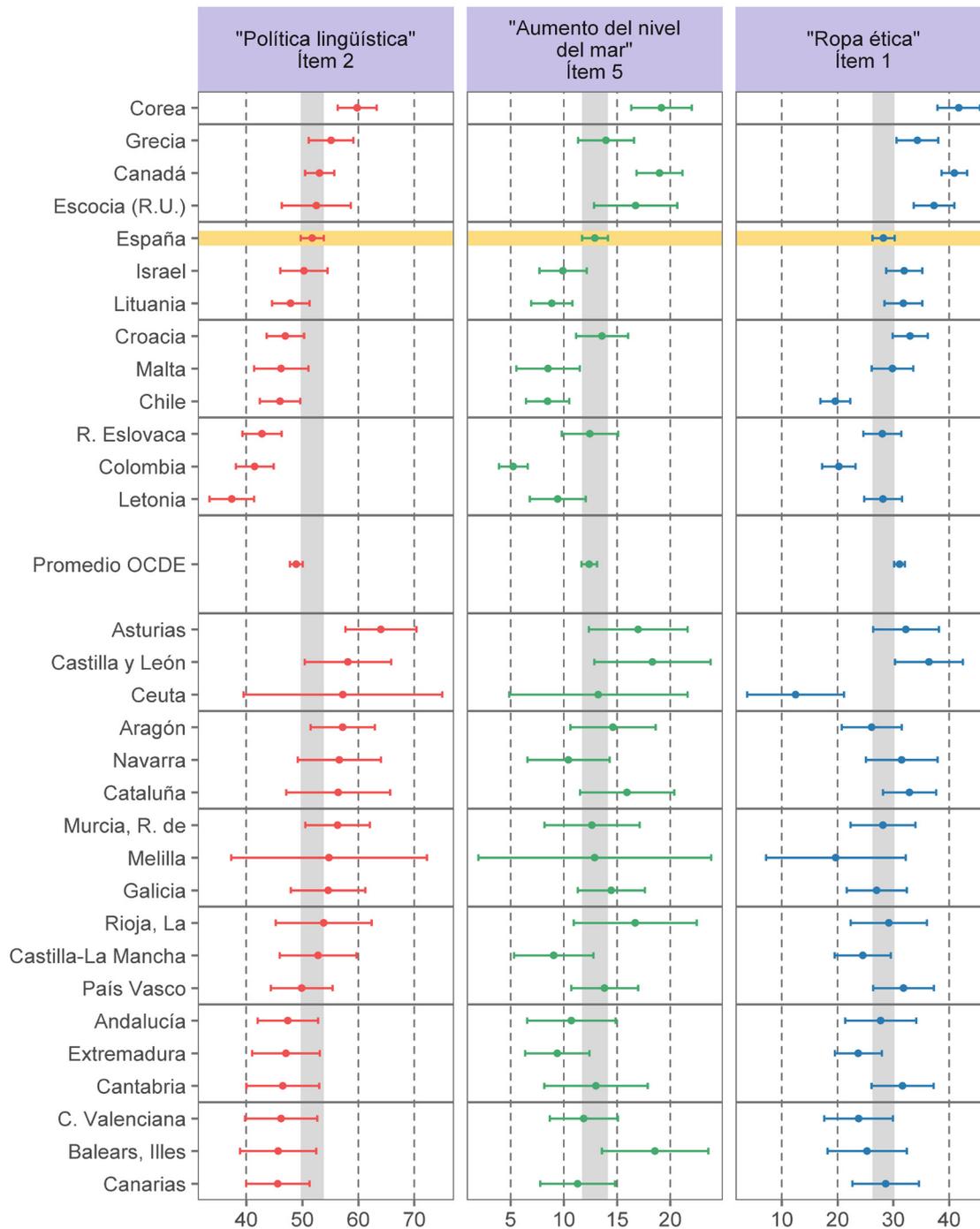
primer principio porque mantener bajos los salarios significa que la empresa o la industria no garantiza que los trabajadores tengan salarios justos.

Las consecuencias segunda y cuarta no violan los principios de producción de ropa ética. Para calificar esta pregunta como correcta, los estudiantes deben acertar a las cuatro cuestiones planteadas. Las respuestas correctas son: “Sí”, “No”, “Sí”, “No”. Esta pregunta pertenece al nivel 4 de la competencia global.

Alrededor de uno de cada tres estudiantes en la media de países OCDE (31 %) ha respondido correctamente a la pregunta número 1 de la unidad de “Ropa ética”, siendo la proporción algo más baja en España (28 %). Las proporciones más altas de respuestas correctas a esta pregunta se observan en Corea y Canadá, con porcentajes superiores al 40 %, mientras que las más bajas se han dado en Chile y Colombia, con porcentajes iguales o inferiores al 20 % (Figura 5.11).

Castilla y León (36 %) es la comunidad autónoma con la mayor proporción de estudiantes que respondieron correctamente a esta pregunta, con la Comunidad Foral de Navarra, Cantabria, País Vasco, Principado de Asturias y Cataluña, que presentan proporciones entre el 32 % y 33 % de repuestas correctas. Sin embargo, en la Ciudad Autónoma de Ceuta (13 %), Ciudad Autónoma de Melilla (20 %), Extremadura (24 %) y la Comunitat Valenciana (24 %) menos de uno de cada cuatro estudiantes respondió correctamente a esta pregunta.

Figura 5.11. Porcentaje de respuestas correctas en las preguntas liberadas que evaluaron la dimensión **emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible**



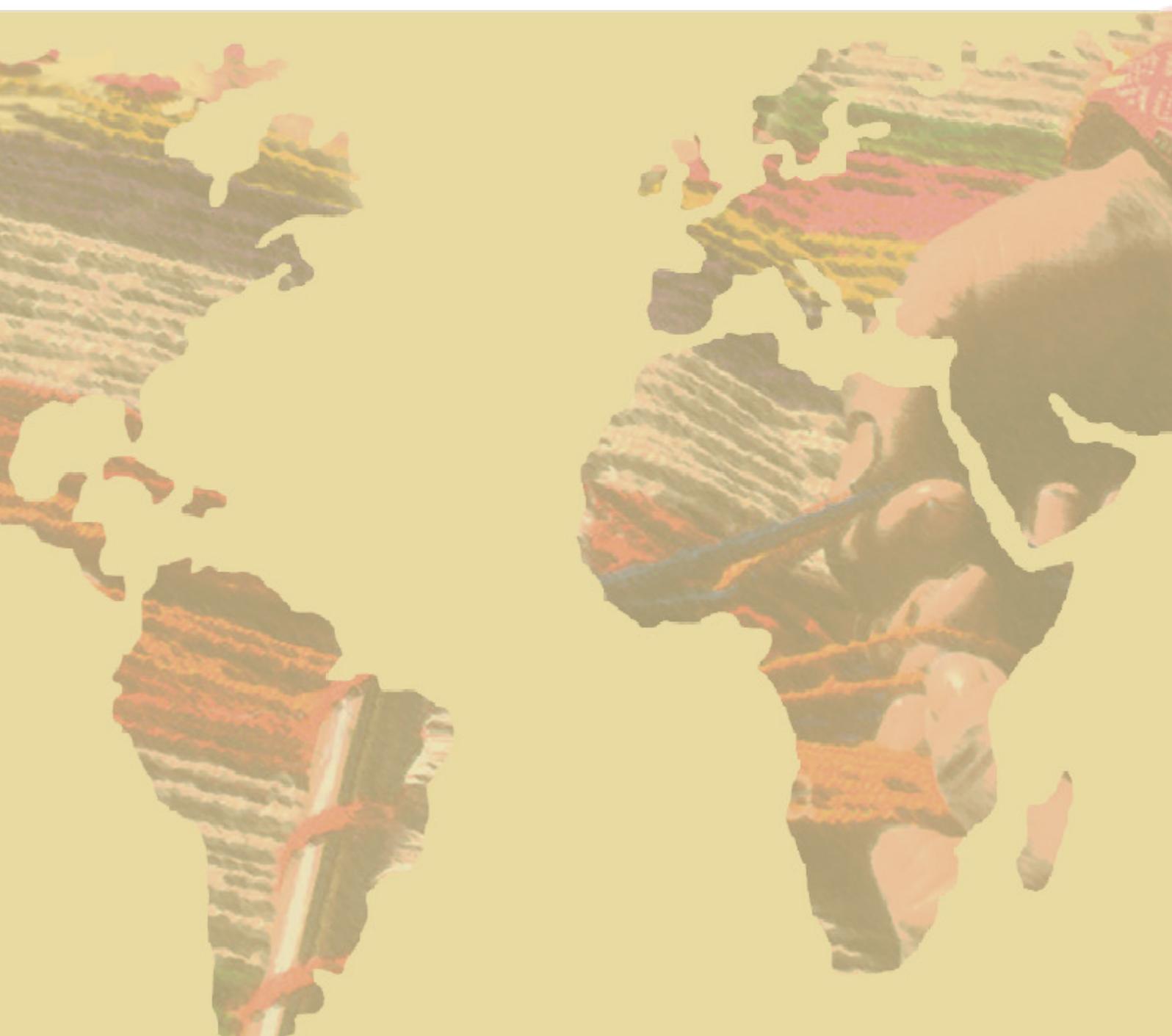
5.6. Referencias

Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley: New York

Boix Mansilla, V. (2016). How to be a global thinker. *Educational Leadership*, Vol. 74/4, 10 - 16

- Boix Mansilla, V y Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Asia Society: New York
- Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe: Strasbourg
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, Vol. 58/1, 5-25. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910500352523>
- de Oliveira Andreotti, V., G. Biesta and C. Ahenakew (2014). Between the nation and the globe: education for global mindedness in D782. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 13/2, 246-259. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.934073>
- Engberg, M. y S. Hurtado (2011). Developing Pluralistic Skills and Dispositions in College: Examining Racial/Ethnic Group Differences. *The Journal of Higher Education*, Vol. 82/4, 416-443. <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11777211>
- Griffiths, R. (1998). *Educational citizenship and independent learning*. Jessica Kingsley: London
- Lynch, J. (1992). *Education for citizenship in a multicultural society*. Cassell: London
- Mannion, G. et al. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 9/3-4, pp. 443-456. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605327>
- Milfont, T. y Sibley, C. (2012). The big five personality traits and environmental engagement: Associations at the individual and societal level. *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 32/2, 187-195. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2011.12.006>
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD: Publishing Paris. <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO: Paris.
- Wringe, C. (1999). Issues in Citizenship at national, local and global levels. *Development Education Journal*, 6, 4-6., Vol. 6, pp. 4 - 6.
- Yamashita, H. (2006). Global citizenship education and war: the needs of teachers and learners. *Educational Review*, Vol. 58/1, 27-39. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910500352531>.

Capítulo 6



6. La conexión entre las destrezas y actitudes esenciales para desenvolverse en un mundo interrelacionado

6.1. Introducción

En siglo XXI, para tener posibilidades de desenvolverse con soltura en la sociedad, es preciso que los estudiantes tengan conocimiento de los problemas a nivel mundial, así como de otras culturas, y sean capaces de interactuar y comunicarse eficazmente con otros. Esas capacidades son importantes de forma individual, pero también lo son para las comunidades y las sociedades en su conjunto.

En este capítulo se trata la relación entre el conocimiento, las destrezas y las actitudes necesarias para manejarse en un mundo interconectado. En primer lugar, se analiza el rendimiento de los estudiantes en la prueba cognitiva de competencia global. A continuación, se estudian las diferencias en el rendimiento relacionadas con las características de los estudiantes, así como la asociación entre el rendimiento en la prueba cognitiva y las habilidades, actitudes y disposiciones informadas por los propios estudiantes. Además, se analiza la relación entre los resultados de los estudiantes en la prueba cognitiva y los factores a nivel nacional o regional, como el PIB per cápita, el empleo y la inmigración.

6.2. La evaluación cognitiva de la competencia global en PISA 2018

La evaluación de la competencia global, realizada en una prueba digital integrada con lectura, matemáticas y ciencias, consistió en 69 ítems incluidos en 18 unidades y en las cuatro dimensiones identificadas con el marco de competencia global (OCDE, 2020):

- examinar cuestiones locales, globales e interculturales
- comprender y apreciar las perspectivas de los demás
- interesarse por la comunicación intercultural
- emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible

Cada una de las dimensiones se apoya en una combinación de conocimientos, destrezas, actitudes y valores. La prueba cognitiva de competencia global de PISA 2018 evaluó tres procesos cognitivos que apoyan la competencia global:

- evaluar la información, formular argumentos y explicar cuestiones y situaciones
- identificar y analizar múltiples perspectivas
- evaluar las acciones y consecuencias

Como se ha dicho, el proceso cognitivo relacionado con la tercera dimensión de “interesarse por la comunicación intercultural” no fue evaluado en la prueba cognitiva, sino solo con el cuestionario de contexto.

Para evaluar el primero de los procesos cognitivos, “examinar cuestiones locales, globales e interculturales”, se utilizaron 37 ítems que evalúan subprocesos cognitivos como la selección de fuentes, la ponderación de la fiabilidad y la pertinencia de las fuentes, el uso de estas como forma de razonamiento con pruebas, y la descripción y explicación de situaciones o problemas complejos.

El segundo proceso cognitivo, “comprender y apreciar las perspectivas de los demás”, se evaluó utilizando 18 ítems que incluyen subprocesos cognitivos como el reconocimiento de perspectivas y visiones del mundo identificando sus conexiones.

El cuarto proceso cognitivo, “emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible”, se evaluó utilizando 14 ítems que contienen subprocesos cognitivos, como considerar acciones y evaluar consecuencias e implicaciones de las mismas.

En general, cada ítem de evaluación se centró principalmente en un aspecto concreto de conocimiento global o intercultural; sin embargo, algunos ítems tenían un enfoque secundario. En el marco de la evaluación se especifican cuatro grandes dominios de conocimiento que se consideraron relevantes para los estudiantes, independientemente de su contexto sociocultural específico. Las cuatro áreas de conocimiento son:

- Relaciones culturales e interculturales
- Desarrollo socio-económico e interdependencia transnacional

- Sostenibilidad del medioambiente

- Instituciones políticas, conflictos sociales y derechos humanos

Los textos y escenarios desarrollados corresponden a una de las cuatro áreas de conocimiento con el objetivo de lograr la cobertura más amplia en todos los ítems de la prueba. En este capítulo, se analizan los índices escalados (valores plausibles) construidos a partir de las respuestas de los estudiantes a los 69 ítems de la prueba cognitiva. Como es habitual en PISA, las respuestas a los ítems se utilizaron para crear una escala unidimensional de esos aspectos cognitivos, es decir los valores plausibles. Sin embargo, el concepto de competencia global en sí mismo es multidimensional e incluye aspectos cognitivos y habilidades, actitudes y valores afectivos o no cognitivos.

6.3. Rendimiento en la competencia global

En este apartado se analiza el rendimiento medio de los estudiantes de los países seleccionados y de las ciudades y comunidades autónomas españolas, así como las variaciones en su rendimiento en función de determinadas características. También se incluye la proporción de estudiantes que alcanzan un determinado nivel de rendimiento.

Rendimiento medio en competencia global

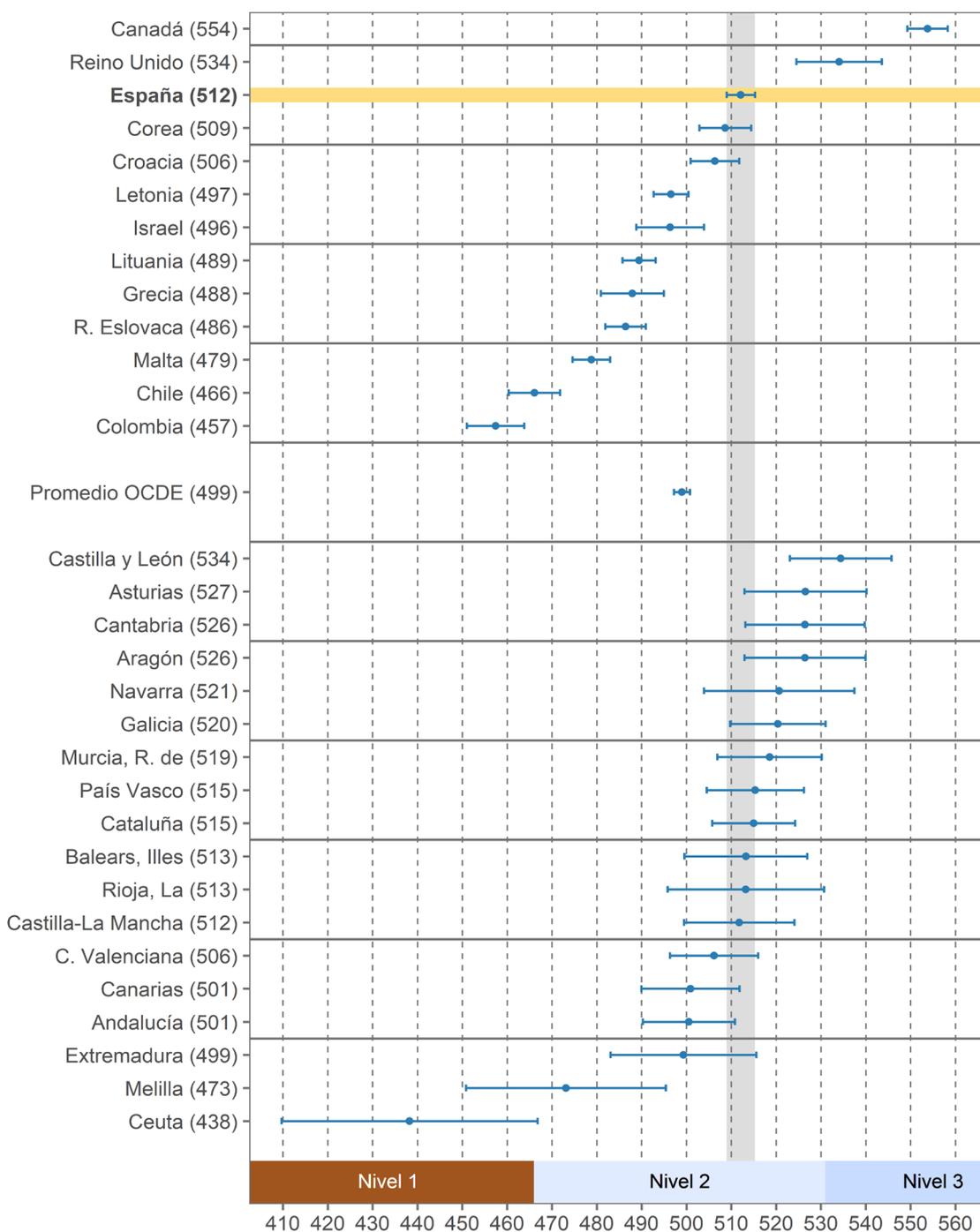
En la prueba de competencia global participaron 27 países, de los cuales 11 pertenecen a la OCDE. Estos 11 países de la OCDE, entre ellos España, junto con 2 países más de la Unión Europea, son los que se incluyen en este informe, además de las comunidades y ciudades autónomas españolas.

En la Figura 6.1 se muestra la puntuación media estimada en la competencia global de los estudiantes de los países seleccionados, junto con la media de los 11 países de la OCDE¹ y el intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional. Los estudiantes de Croacia, Corea, España, Escocia (Reino Unido) y Canadá alcanzan puntuaciones medias significativamente más altas que la de la media de países de la OCDE (499). En cambio, Colombia, Chile y Malta son los países con las puntuaciones medias más bajas, más de 20 puntos menos que la media de países OCDE.

Además de en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, los estudiantes de las comunidades autónomas de Extremadura, Andalucía, Canarias, Comunitat Valenciana y Castilla-La Mancha obtienen puntuaciones medias en competencia global significativamente más bajas que las de la media OCDE. Las comunidades con rendimiento más alto en competencia global son, en orden decreciente, Castilla y León, Principado de Asturias, Cantabria y Aragón, con al menos 14 puntos más que la media de España y 27 más que la media de países OCDE.

1 En este capítulo, cada vez que se haga alusión a la media de países de la OCDE se entiende que se refiere a la de la media de los 11 países de la OCDE participantes en la prueba cognitiva de la competencia global

Figura 6.1. Rendimiento medio en competencia global. Intervalos de confianza al 95 %. Países seleccionados y media OCDE



Niveles de rendimiento en competencia global

Las puntuaciones medias estimadas ofrecen una medida del rendimiento conjunto de los estudiantes de un país o región, pero no describen de forma adecuada las variaciones del mismo que realmente existen en todos los países. Por ello, procede analizar el rendimiento de los estudiantes según los niveles de competencia de PISA.

En la evaluación de la competencia global se identificaron **cinco niveles de desempeño**, que cubren la escala de rendimiento en la prueba cognitiva. La escala de competencia global describe el rendimiento del estudiante, junto con la dificultad de las tareas propuestas a los estudiantes en la evaluación.

Los ítems de la prueba cognitiva de competencia global se han elaborado sobre la base de las características de las tareas identificadas en el marco de la competencia. Luego, utilizando los resultados de la prueba y la estimación de sus parámetros estadísticos, se ha llegado a la clasificación de los ítems a lo largo de la escala.

El siguiente paso consiste en identificar los conocimientos y destrezas cognitivas que se necesitan para completar con éxito cada uno de los ítems propuestos con el fin de definir el rendimiento en cada nivel de dificultad. En este proceso, se identificaron cuatro factores principales que distribuyen la dificultad de la prueba cognitiva de competencia global mediante una completa gama de ítems. La descripción de los cuatro factores se recoge en el Cuadro 6.1 y la descripción de las destrezas requeridas en cada uno de los cinco niveles de la competencia global se pueden ver en la Tabla 6.1.

Cuadro 6.1. Factores de la competencia global

1. Identificar y analizar perspectivas

Los ítems más sencillos son los que requieren la identificación de una sola perspectiva para resolver el problema. El problema, en sí mismo, puede requerir una identificación explícita de una perspectiva. Otros ítems pueden no requerir una identificación explícita, pero el estudiante debe ser capaz de entender la perspectiva de un individuo o de un grupo de individuos para resolver correctamente el problema. Los ítems más complejos requieren la capacidad para identificar más de una perspectiva entre varios individuos o grupos dentro de una comunidad. Además, estos ítems más complejos precisan que el estudiante analice una o más perspectivas frente a otras de los protagonistas del problema, o bien frente a un punto de vista o postura descritos en el problema. Los ítems más complejos requieren el análisis de hasta tres o incluso cinco perspectivas.

2. Razonar más allá de información dada en el problema

Los ítems varían con respecto a lo que debe razonar el estudiante más allá de la información explícitamente dada en el estímulo y el ítem. Los ítems más fáciles tienden a ser aquellos en los que los estudiantes pueden razonar con la información proporcionada en un problema. Por el contrario, los ítems más difíciles suelen ser aquellos en los que los estudiantes deben razonar más allá de la información ofrecida. Por ejemplo, en un problema en el que se describen las acciones de los protagonistas, para el estudiante es más difícil razonar sobre las posibles consecuencias de esas acciones que evaluar las propias acciones. Igualmente, es muy difícil evaluar si una solución propuesta tendría un impacto a corto o a largo plazo. Este tipo de evaluación requiere que se razone más allá de la información dada. Para completar con éxito estas tareas, los estudiantes tienen que razonar utilizando también el pensamiento crítico.

3. Cantidad de información para evaluar

Cada ítem de competencia global contiene información relativa a hechos sobre una situación descrita en el problema, perspectivas expresadas por individuos o grupos en una comunidad, o acciones emprendidas por individuos. Al evaluar la información sobre un problema, ya sea empleando, seleccionando o ponderando las fuentes, la cantidad de información que debe ser evaluada varía de unos ítems a otros, al igual que la cantidad de información que se debe tener en cuenta para evaluar acciones y consecuencias. En general, los ítems más fáciles suelen contener menos información necesaria para resolver el problema, mientras que los más difíciles tienden a contener más información. El escenario de una unidad puede hacer más accesible para los estudiantes la valoración de mucha información si ofrece un conocimiento de fondo sobre el tema principal de la unidad o ayuda al estudiante a hacer conexiones entre ideas.

4. Describir frente a explicar una situación dada

Varios ítems requieren que el estudiante describa o explique una situación, o aspectos de la misma, planteada en un problema. En algunos casos, los estudiantes deben seleccionar una descripción o explicación entre un conjunto de opciones y en otros deben dar su propia descripción o explicación en un formato de respuesta abierto. El ítem es más fácil cuando se centra más en una descripción de la situación, independientemente del formato de respuesta, que cuando se centra en una explicación. Los ítems que requieren que el estudiante identifique o elabore una explicación para una situación se basan, a menudo, en el razonamiento causal y en una conexión más profunda entre las fuentes de información del problema.

La Tabla 6.1 recoge lo que son capaces de hacer los estudiantes en cada uno de los cinco niveles en que se divide la escala de rendimiento en competencia global. Se entiende que los estudiantes que alcanzan un determinado nivel son capaces de realizar las tareas de dicho nivel y de los niveles anteriores.

Tabla 6.1. Descripción de los niveles de rendimiento de la escala de competencia global

Nivel y límite inferior de puntuación	Características de las tareas
<p>Nivel 5</p> <p>Igual o mayor que 661</p>	<p>En el nivel 5, el más alto de la escala, los estudiantes pueden identificar y analizar múltiples perspectivas y pueden razonar acerca de las ideas y hacer predicciones mucho más allá de la información dada en el problema, al mismo tiempo que evaluar gran cantidad de información. Los estudiantes en este nivel pueden razonar con esta cantidad de información sin el apoyo adicional del escenario de la unidad, lo que significa que pueden hacer por su cuenta conexiones entre los elementos del problema. Estos estudiantes pueden explicar eficazmente situaciones y aspectos de situaciones que requieren tipos de pensamiento complejos, como el reconocimiento de consecuencias no deseadas, la evaluación de la información para diferenciar entre fuentes sesgadas e imparciales y la identificación a corto y a largo plazo de las consecuencias de las acciones. Los estudiantes del nivel 5 son capaces de construir modelos complejos de la situación descrita en el estímulo y en el ítem con el fin de resolver un problema y demuestran consistencia en su capacidad para explicar situaciones mediante múltiples actividades dentro de un problema.</p>
<p>Nivel 4</p> <p>596</p>	<p>En el nivel 4, los estudiantes pueden identificar y analizar hasta cinco perspectivas diferentes de un problema. Los estudiantes en este nivel, al evaluar una gran cantidad de información, demuestran capacidad para razonar más allá de la información explícita proporcionada en el texto. Sin embargo, esta evaluación está respaldada por información, como el conocimiento de fondo que se da en el escenario de la unidad, que puede facilitar las conexiones entre piezas de información en el problema. Los estudiantes pueden ofrecer descripciones de situaciones que son menos familiares o que requieren un razonamiento más profundo, como la causalidad, dan explicaciones de situaciones y de aspectos de las mismas y demuestran consistencia en su capacidad para evaluar, describir o explicar situaciones de múltiples actividades de un problema.</p>
<p>Nivel 3</p> <p>531</p>	<p>En el nivel 3, los estudiantes pueden identificar y analizar de dos a tres perspectivas de una situación. En este nivel, se observa un equilibrio entre la capacidad para razonar más allá de la información explícita proporcionada en el problema y la cantidad de información que debe evaluarse. Estos estudiantes razonan más allá de la información del problema cuando la cantidad de información es pequeña y demuestran capacidad para evaluar mayores cantidades de información siempre que no se les pida demasiada extrapolación: con estas condiciones, pueden evaluar una cantidad entre media y alta de información en el estímulo y el ítem. Los estudiantes del nivel 3 pueden explicar una situación o aspectos de la misma y demuestran consistencia para poder evaluar, describir y/o explicar situaciones a través de múltiples actividades de un problema dado.</p>
<p>Nivel 2</p> <p>466</p>	<p>En el nivel 2, los estudiantes pueden identificar correctamente dos perspectivas diferentes de una misma situación, razonan más allá de la situación descrita cuando la cantidad de información es mínima y pueden evaluar cantidades entre mínimas y medias de información si se les pide que extrapolen sobre la información dada. Estos estudiantes pueden describir una situación o aspectos de la misma, así como identificar una explicación correcta de una situación. Cuando la cantidad de información a evaluar es mínima, pueden explicar la situación o algunos de sus aspectos.</p>
<p>Nivel 1</p> <p>401</p>	<p>En el nivel 1, los estudiantes pueden identificar correctamente una perspectiva y utilizar información de la misma para completar el ítem y pueden razonar más allá de la información explícita dada para entender una situación novedosa, cuando el contexto es muy familiar. Estos estudiantes son capaces de evaluar una cantidad mínima de información al resolver un problema y pueden describir la situación o algunos de sus aspectos.</p>

Debe tenerse en cuenta que, aunque el rendimiento de un estudiante en un determinado momento pueda clasificarse en un nivel concreto de la escala, el desarrollo de la competencia global es un proceso de aprendizaje continuo, es decir, que los estudiantes que comienzan en un nivel de competencia inferior pueden desarrollar conocimientos, destrezas y actitudes si tienen oportunidad de acceder a un aprendizaje adecuado.

La competencia global constituye un conjunto general de conocimientos, aptitudes y actitudes que todas las personas, jóvenes y mayores, necesitan en las distintas etapas de su vida, independientemente de las opciones profesionales que hayan elegido. De hecho, los estudiantes pueden perder parte de su competencia en matemáticas cuando lleguen a la vida adulta si se especializan en un campo que no requiere un uso cotidiano de sus habilidades matemáticas. Sin embargo, es menos probable que los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que se relacionen con la comprensión global e intercultural se pierdan con el tiempo, ya que se interiorizan y son relevantes en todos los contextos sociales.

Rendimiento en el nivel 5

En la media de países de la OCDE, el 5 % alcanza el nivel más alto de la escala de rendimiento en competencia global. Los países, entre los seleccionados para este informe, con las proporciones más altas en este nivel son Canadá (15 %) y Escocia (Reino Unido) (12 %). Sin embargo, el 2 % o menos de los estudiantes de Letonia, Colombia y Chile alcanzó este nivel de rendimiento. En España, el 6 % de los estudiantes llegó al nivel más alto de la escala de competencia global, un punto porcentual por encima de la media OCDE (Figura 6.2).

Castilla y León (9 %), Aragón (8 %) y Principado de Asturias (8 %) son las comunidades con las proporciones más altas de estudiantes en este nivel de competencia. En cambio, menos del 5 % de los estudiantes de Andalucía, Canarias y Extremadura alcanzan el nivel 5, porcentajes que son aún más bajos en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (Figura 6.2).

Rendimiento en el nivel 4

En la media de países OCDE, el 12 % de los estudiantes puntúa en este nivel, mientras que en España (14 %) este porcentaje es 2 puntos porcentuales más alto. Canadá y Reino Unido (Escocia) muestran las proporciones más altas en este nivel, mientras que Colombia y Chile son lo que obtienen las proporciones más bajas entre los países seleccionados (Figura 6.2).

Las comunidades de Castilla y León, Aragón, Principado de Asturias, Cantabria y Región de Murcia tienen las proporciones más altas de estudiantes en el nivel 4 de la escala de rendimiento en competencia global, siendo Andalucía, Extremadura y Canarias, junto con las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, las que presentan las proporciones más bajas de estudiantes en este nivel (Figura 6.2).

Rendimiento en el nivel 3

En la media de países OCDE (20 %), 1 de cada 5 estudiantes está en el nivel 3 de la escala de rendimiento en competencia global. La proporción de estudiantes que puntúa en este nivel de competencia varía desde el 13 % en Colombia al 25 % en Corea, llegando al 23 % en España.

No se aprecia mucha diferencia entre las comunidades autónomas en la proporción de estudiantes que están en el nivel 3 de la competencia global, ya que dicha proporción varía

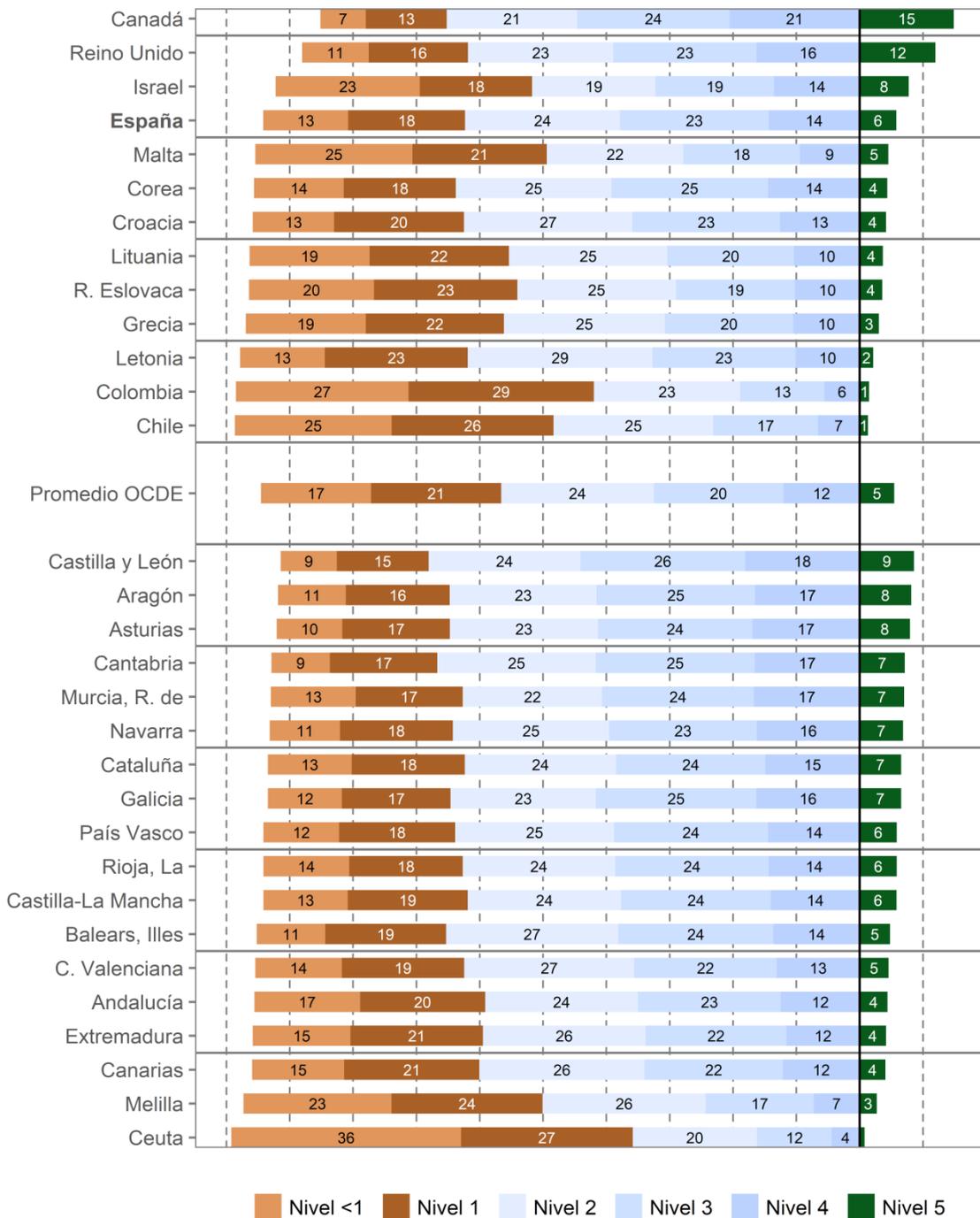
desde el 22 % en Canarias, Extremadura y Comunitat Valenciana al 26 % en Castilla y León. Lejos quedan los porcentajes de estudiantes de las ciudades autónomas de Ceuta (12 %) y Melilla (17 %) que están en este nivel de competencia.

Rendimiento en el nivel 2

Casi 1 de cada 5 estudiantes en la media de países OCDE (24 %) se sitúa en el nivel 2 de competencia global. Entre los países seleccionados, el porcentaje de estudiantes en este nivel de competencia varía desde el 19 % en Israel al 29 % en Letonia, quedando España (24 %) en una posición intermedia entre ambos extremos.

Las comunidades autónomas con la proporción más alta de estudiantes en este nivel, 27 %, son la Comunitat Valenciana e Illes Balears, mientras que Región de Murcia (22 %) y la Ciudad Autónoma de Ceuta (20 %) son las que presentan las proporciones más bajas de estudiantes en este nivel.

Figura 6.2. Distribución de niveles de rendimiento en competencia global



Rendimiento en el nivel 1

En la media de países OCDE (21%), alrededor de 1 de cada 5 estudiantes alcanzó únicamente el nivel 1 de competencia global. En Colombia (29%) y Chile (26%), más de 1 de cada 4 estudiantes, mientras que en Canadá solo el 13% de los estudiantes se incluye en este nivel de competencia global. España, con el 18% de estudiantes en el nivel 1, mejora en 3 puntos porcentuales la media de países OCDE.

La Ciudad Autónoma de Ceuta (27 %) y la Ciudad Autónoma de Melilla (24 %) presentan cifras muy altas de estudiantes en este nivel, mientras que Andalucía, Canarias y Extremadura son las comunidades autónomas con las proporciones más altas de estudiantes en el nivel 1 de competencia global. Castilla y León y Aragón son las comunidades con las proporciones más bajas de estudiantes en este nivel.

Rendimiento en el nivel inferior al 1

Ninguno de los ítems de la competencia global corresponde a una categoría de «nivel inferior al 1», sin embargo, puede resultar útil considerar las características de las tareas que podrían desarrollarse para evaluar las aptitudes en este nivel.

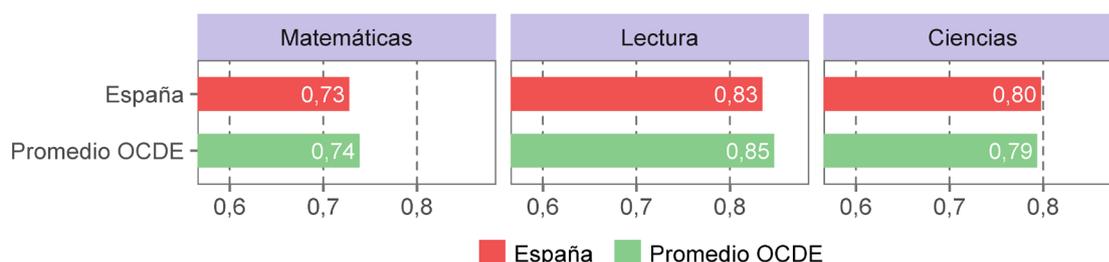
Los ítems que se construyan para evaluar las habilidades por debajo del nivel 1 deben ser de naturaleza más explícita, de modo que para su resolución se pueda utilizar en gran medida la información dada. Estos ítems no deberían requerir que el estudiante razonase más allá de la información del texto, y podrían asumir problemas donde la tarea principal es identificar de forma explícita una perspectiva o punto de vista. En el nivel inferior a 1, la cantidad de información que el estudiante debe evaluar tiene que reducirse al mínimo, limitando el enfoque a una sola perspectiva y/o limitando el número de fuentes de información. En los ítems por debajo del nivel 1, el escenario de la unidad también se puede utilizar para ofrecer más apoyo al estudiante a través de conocimiento de fondo, haciendo conexiones entre perspectivas o dando información explícita.

El 17 % de los estudiantes en la media de países OCDE no ha alcanzado el nivel 1 de la competencia global. Esta cifra llega al 25 % de los estudiantes de Chile y al 27 % de los de Colombia. Canadá (7 %) presenta, entre los países seleccionados, la proporción más baja de estudiantes en el nivel inferior al 1. España (13 %) presenta una de las proporciones más bajas de estudiantes que no llegan al nivel 1 de competencia global, en las mismas cifras que Croacia y Letonia (Figura 6.2).

Relación entre el rendimiento en el test de la competencia global y el rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias

Mediante el coeficiente de correlación de Pearson, se puede analizar la relación entre los resultados de la prueba de competencia global y el rendimiento medio en las materias troncales de PISA. En la Figura 6.3 se puede ver que las puntuaciones medias estimadas del test de competencia global están altamente correlacionadas, tanto en España como en la media de los países OCDE, con las de lectura, ciencias y matemáticas, de mayor a menor correlación.

Figura 6.3. Correlación de los resultados de la prueba cognitiva de competencia global con los de matemáticas, lectura y ciencias. España y promedio OCDE



Las fuertes correlaciones que también se producen entre los resultados de las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias, podrían indicar que un alto rendimiento en las pruebas cognitivas, independientemente del dominio, podría estar explicado por habilidades cognitivas generales. Parece sensato suponer que, para realizar cualquier prueba escrita, sea necesario tener un nivel adecuado en competencia lectora. También parece razonable asumir que un rendimiento alto en competencia global y en ciencias puede requerir que los estudiantes sean capaces de leer y entender adecuadamente los escenarios propuestos en las unidades de las pruebas, así como las preguntas a las que deben responder.

Por otra parte, tanto la lectura, las matemáticas o las ciencias como la competencia global requieren ciertas destrezas generales, tales como evaluar la fiabilidad y relevancia de las fuentes, razonar apoyándose en las evidencias o describir y explicar situaciones y problemas complejos.

6.4. Características sociodemográficas y diferencias en el rendimiento

Se analiza en esta sección la relación entre los resultados de la prueba cognitiva de la competencia global y la situación socioeconómica, el género y los antecedentes de inmigración de los estudiantes.

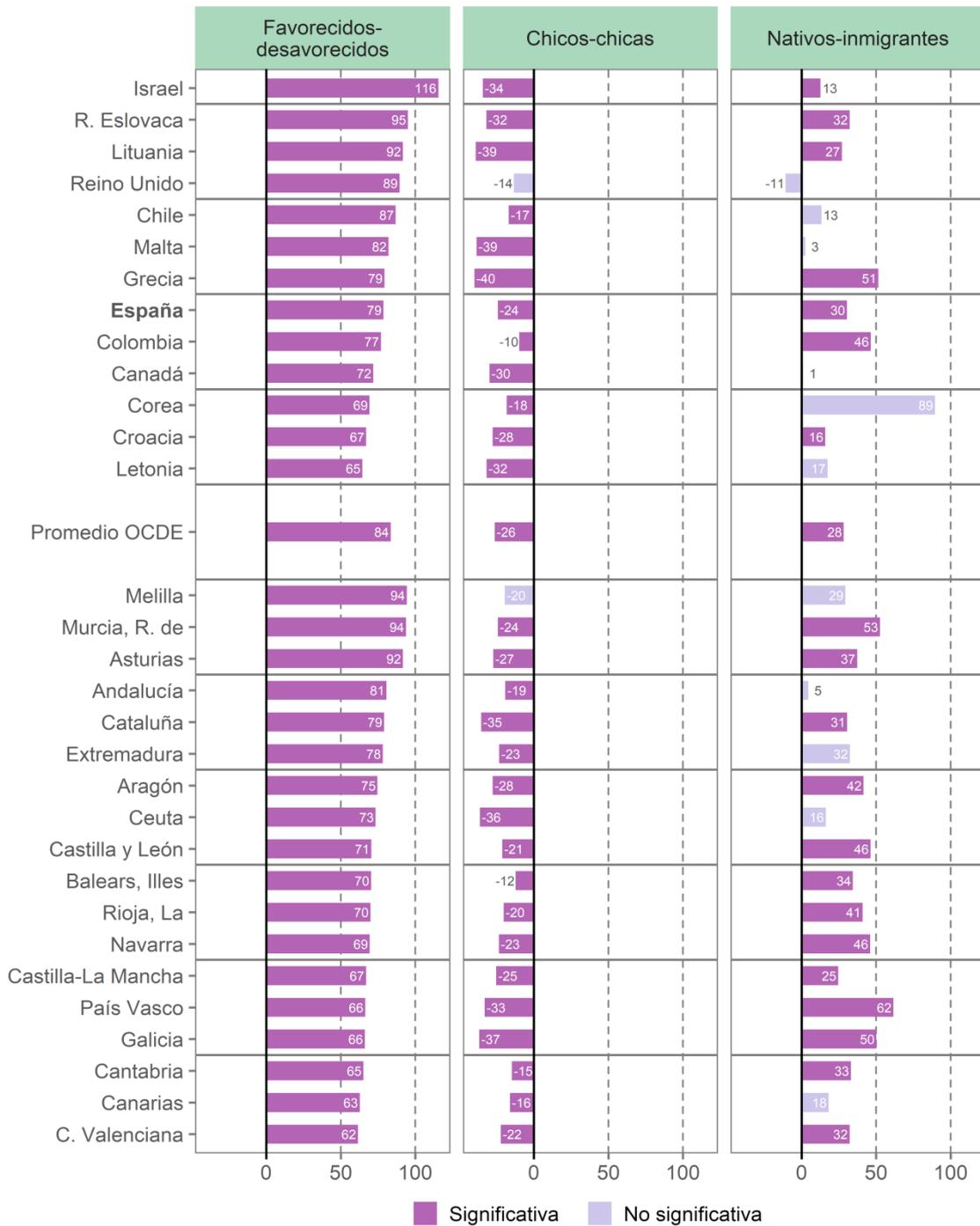
Estatus social, económico y cultural de los estudiantes

En consonancia con las diferencias de rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias relacionadas con la situación socioeconómica, los estudiantes procedentes de entornos favorecidos (los del cuarto superior del índice ISEC de PISA) obtienen mejores resultados que sus compañeros socioeconómicamente desfavorecidos (los del cuarto inferior del índice ISEC PISA) en el test cognitivo de competencia global. Las diferencias son positivas y estadísticamente significativas en los países seleccionados y en las comunidades y ciudades autónomas españolas (Figura 6.4).

En la media de los 11 países de la OCDE, los estudiantes favorecidos obtienen 84 puntos más que los desfavorecidos. Las diferencias más grandes, de más de 90 puntos, se observaron en Israel, República Eslovaca y Lituania. De los países seleccionados, las diferencias más pequeñas, inferiores a 70 puntos, se dieron en Corea, Croacia y Letonia. En España, la diferencia alcanza los 79 puntos de la escala cognitiva de la competencia global (Figura 6.4).

En las comunidades y ciudades autónomas, las diferencias más grandes en el rendimiento de la competencia global se observan en Principado de Asturias, Región de Murcia y Ciudad Autónoma de Melilla, con valores superiores a los 90 puntos, mientras que las diferencias más pequeñas, inferiores a 70 puntos, se han dado, por orden de mayor a menor diferencia, en la Comunidad Foral de Navarra, Castilla-La Mancha, País Vasco, Galicia, Cantabria, Canarias y la Comunitat Valenciana (Figura 6.4).

Figura 6.4. Diferencias en el rendimiento según algunas características sociodemográficas de los estudiantes



Antecedentes de inmigración de los estudiantes

En 7 de los países seleccionados, entre ellos España, los estudiantes con antecedentes de inmigración obtuvieron significativamente peores resultados que sus compañeros nativos. Las diferencias más grandes se observan en Grecia y Colombia, mientras que en España llegaron a los 30 puntos, ligeramente por encima de la media OCDE (28 puntos) (Figura 6.4).

Los estudiantes nativos han obtenido mejores puntuaciones medias en competencia global que sus compañeros con antecedentes de inmigración en la mayoría de las comunidades autónomas: las excepciones son Andalucía, Canarias y Extremadura, así como las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, donde no se observan diferencias significativas entre estudiantes nativos y con antecedentes de inmigración. Las diferencias más altas en favor de los estudiantes nativos se producen en Galicia, Región de Murcia y País Vasco, y las menores, aunque significativas, en Castilla-La Mancha (Figura 6.4).

Género de los estudiantes

En la prueba cognitiva de competencia global las chicas tienen un rendimiento más alto que los chicos, como se puede apreciar en la Figura 6.4. En la media de países OCDE, las chicas tienen una puntuación media estimada significativamente más alta (26 puntos) que la de los chicos. Lo mismo sucede en todos los países seleccionados, excepto en Escocia (Reino Unido), alcanzando en España una diferencia similar a la de la media OCDE.

Las diferencias más grandes, siempre a favor de las chicas, se observan en Grecia, Malta y Lituania, y las más bajas, además de la no significativa de Escocia (Reino Unido), se dan en Colombia y Corea. En lo que se refiere a las ciudades y comunidades autónomas de España, solo en la Ciudad Autónoma de Melilla no se aprecian diferencias significativas entre los rendimientos medios de chicas y chicos, mientras que las diferencias más grandes, superiores a los 30 puntos, se producen en Galicia, País Vasco, Cataluña y Ciudad Autónoma de Ceuta, y las más pequeñas, aunque significativas a favor de las chicas, en Cantabria, Canarias, Illes Balears y Andalucía, con diferencias a favor de las chicas de menos de 20 puntos (Figura 6.4).

Distribución de las puntuaciones medias estimadas para chicas y chicos

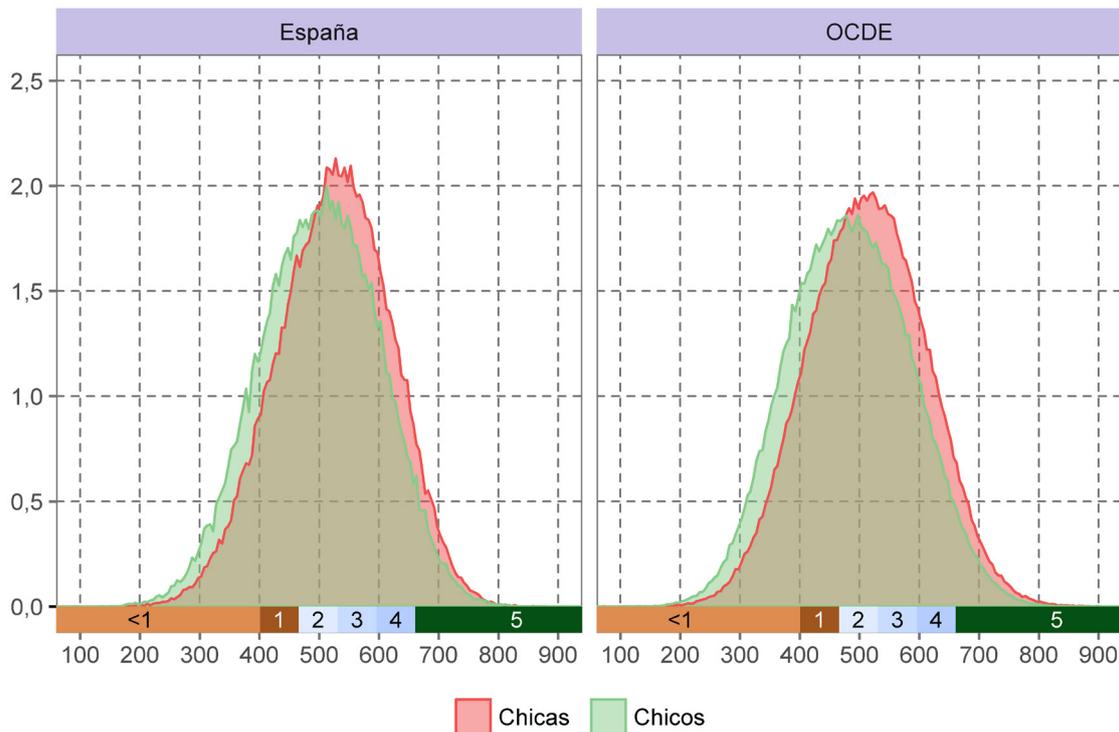
El rendimiento medio de chicos y chicas no proporciona información sobre la variabilidad de resultados que se observa entre estudiantes del mismo género. Algunos estudiantes tienen, de hecho, rendimiento mucho más alto o mucho más bajo que el rendimiento medio estimado en el conjunto de estudiantes del mismo género. En este sentido, las diferencias de género varían en gran medida según el nivel de competencia de los estudiantes y son más acusadas en los extremos de la distribución que en el centro.

En general, la proporción de chicas en los niveles altos de la escala de competencia global es mayor que la de los chicos. Así ocurre en la media de países OCDE y en España. En todo caso, las diferencias más grandes se observan en los niveles más bajos de la escala. En la Figura 6.5 se han representado las distribuciones respectivas de la proporción de chicas y chicos en la escala de rendimiento en competencia global. Cada curva se ha construido uniendo los puntos más altos del histograma resultante de dividir la escala en intervalos de 5 puntos. Se puede apreciar que, tanto en España como en la media de los 11 países OCDE, la cola derecha de la distribución de las chicas tiene mayor densidad (proporciones más altas) que la de los chicos.

En España, el 24 % de las chicas alcanza los niveles más altos (4 y 5) de la escala de competencia global (el 7 % llega al nivel 5) por solo el 18 % de los chicos (5 % llega al nivel 5). Esta tendencia se repite en la media de los países OCDE participantes, aunque con cifras más bajas que en España: 21 % de las chicas (7 % en el nivel 5) por el 14 % de los chicos (4 % en el nivel 5).

Las diferencias en las proporciones de chicos y chicas en los niveles más bajos, los inferiores al nivel 2, también son importantes. Hay 10 puntos porcentuales más de chicos que de chicas en España (27 % de chicas y 36 % de chicos) en los niveles 1 e inferior al nivel 1, y aún es algo mayor dicha diferencia en la media OCDE (32 % de chicas y 44 % de chicos).

Figura 6.5. Distribución de la proporción de chicos y chicas en los niveles de la escala de competencia global. España y OCDE

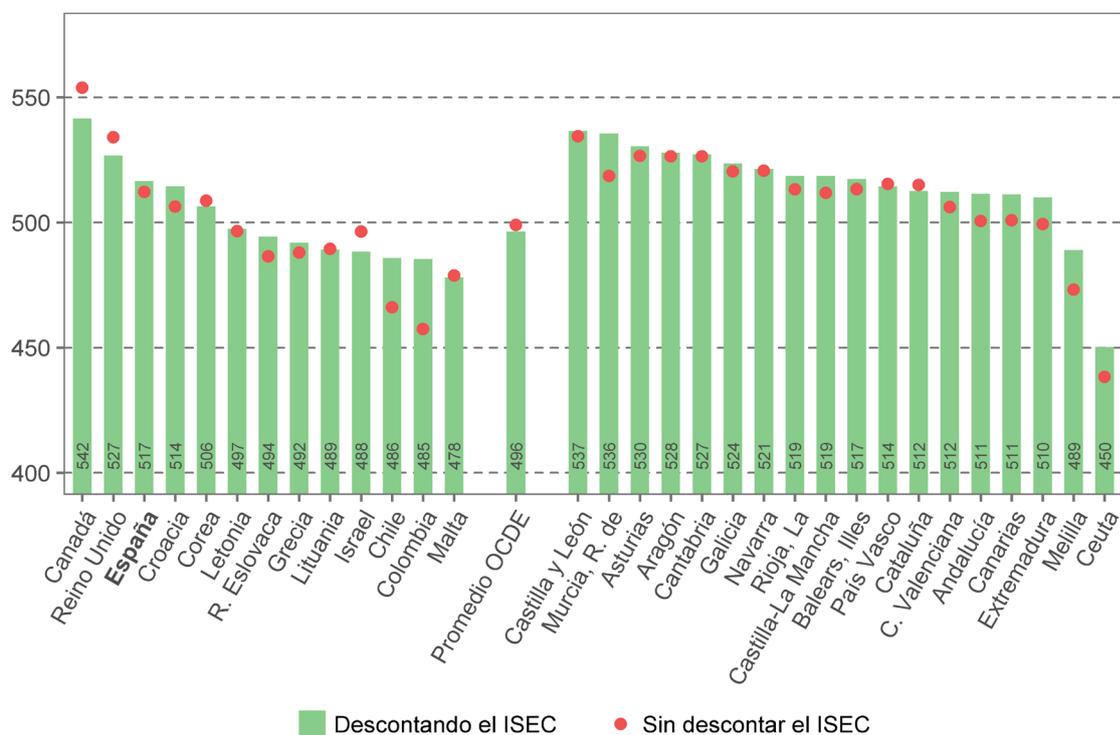


Índice socioeconómico y cultural (ISEC) y rendimiento en la competencia global

Descontar el efecto del nivel socioeconómico de los estudiantes produce variaciones en las puntuaciones medias estimadas de competencia global, variaciones cuya magnitud difiere de unos países a otros, como se puede ver en la Figura 6.6. Mientras que en Canadá, Reino Unido (Escocia) e Israel descontar el efecto del ISEC produce una bajada superior a los 7 puntos en el rendimiento, en la República Eslovaca, Croacia, Colombia y Chile el efecto es el contrario, con una subida de más de 20 puntos en el caso de Colombia y Chile.

En España, descontar el efecto del ISEC hace que la puntuación media estimada aumente en aproximadamente 4 puntos. Con la excepción de Cataluña y País Vasco, comunidades en las que desciende ligeramente la puntuación, descontar el efecto del ISEC en el rendimiento medio de competencia global tiene como consecuencia un aumento de las puntuaciones medias en el resto de comunidades y en las dos ciudades autónomas. Los incrementos más altos, superiores a 10 puntos de la escala de competencia global, se dan en Andalucía, Canarias, Extremadura y Región de Murcia, además de en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Figura 6.6. Rendimiento en competencia global descontando y sin descontar el efecto del ISEC



Equidad y rendimiento en la competencia global

En la Figura 6.7 se ha representado el rendimiento medio en competencia global de países seleccionados y de las ciudades y comunidades autónomas españolas frente al aumento en la puntuación media estimada por décima de incremento del ISEC en cada país. Debe observarse que cuanto más baja sea la influencia del ISEC en el resultado, se observa mayor equidad en el país, comunidad o ciudad autónoma.

Así, se puede ver que España, junto con Canadá y la mayoría de las comunidades autónomas, se encuentra en el cuadrante superior derecho, es decir, con niveles de equidad por encima de la media de países OCDE y puntuaciones medias en la prueba de competencia global también por encima de la media de países participantes de la OCDE.

En las ciudades autónomas de Melilla y Ceuta, se aprecian altos niveles de equidad, pero con puntuaciones medias estimadas muy por debajo de la media de países OCDE, de España y de las comunidades autónomas. En el mismo cuadrante de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla se encuentran Colombia, Chile, Malta, Grecia y Letonia (Figura 6.7).

dicha tarea. Y también es razonable pensar que una comprensión global e intercultural desarrollada podría conducir a actitudes y disposiciones más positivas.

En este apartado se analiza la relación entre los conocimientos, actitudes, habilidades y disposiciones que los estudiantes han informado y su desempeño en la prueba cognitiva de competencia global. En general, los resultados muestran que esta relación es positiva y que se atenúa una vez descontado el efecto del perfil socioeconómico de estudiantes y centros educativos, aunque sigue siendo positiva y estadísticamente significativa.

La Figura 6.8 muestra el cambio medio que experimentaría el rendimiento en la prueba cognitiva de competencia global en la media de países OCDE y en España, asociado con el incremento de una décima en nueve índices de actitudes y disposiciones de los estudiantes.

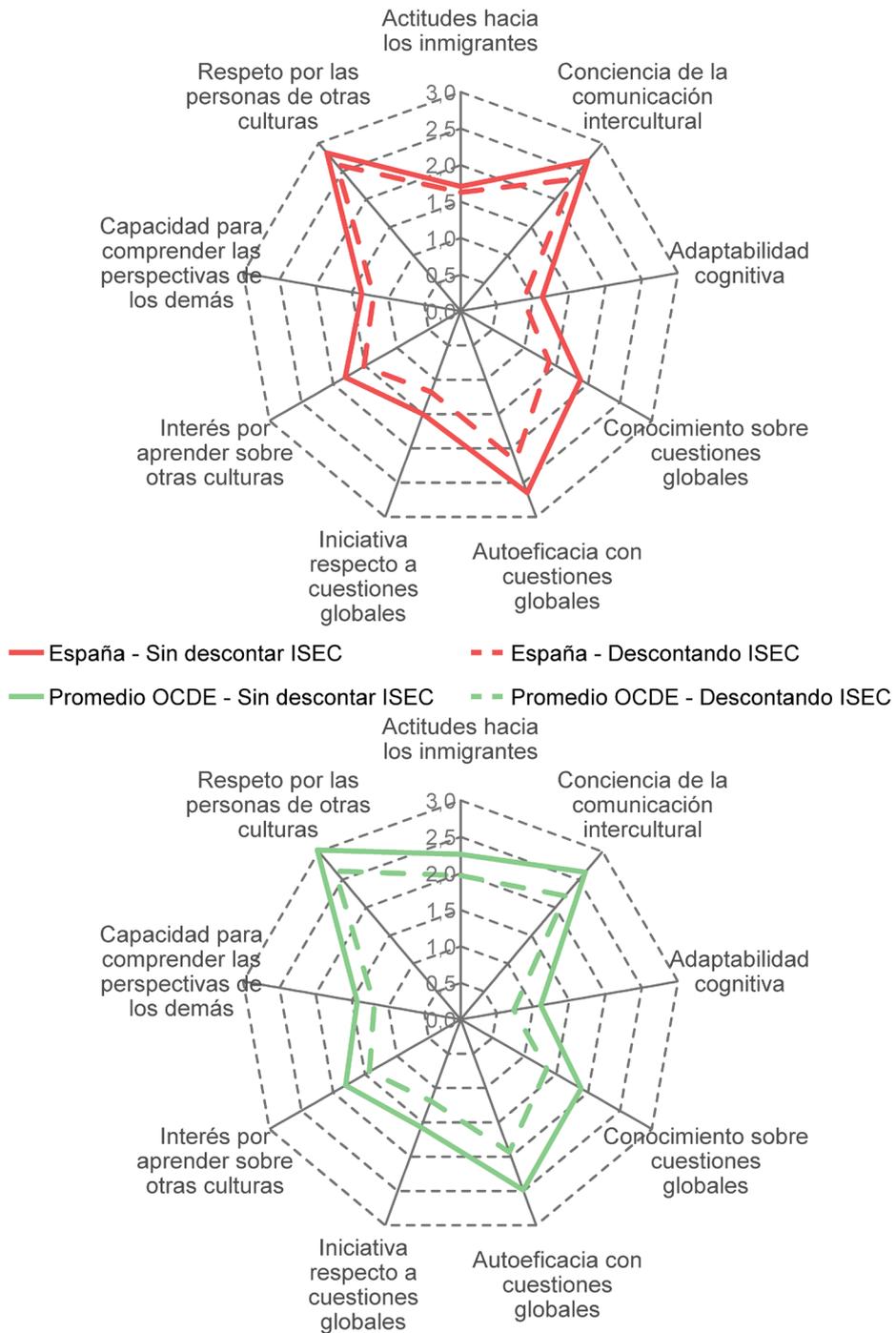
En la media de países OCDE, un aumento de una décima en el **índice de respeto por las personas de otras culturas** va asociado a un incremento de 3,03 puntos en la prueba cognitiva (2,83 puntos en España). El incremento de una décima en el **índice de conciencia de la comunicación intercultural** se relaciona con una mejora de 2,63 puntos (2,68 puntos en España). De igual modo, el incremento de una décima en el **índice de autoeficacia en tareas relacionadas con cuestiones globales** se asocia a un aumento de 2,49 puntos (2,65 puntos en España). También produce un aumento por encima de los dos puntos, en concreto 2,26 (1,71 en España), el incremento de una décima en el **índice de actitudes hacia los inmigrantes**. Todas las mejoras en las puntuaciones son estadísticas significativas (Figura 6.8).

También se observan relaciones positivas, aunque más débiles, en los demás índices: **flexibilidad cognitiva/adaptabilidad, capacidad para comprender las perspectivas de los demás, iniciativa respecto a cuestiones globales, conocimiento sobre cuestiones globales e interés por aprender sobre otras culturas**. En la media de países OCDE, el incremento de una décima en estos índices se asocia con una mejora significativa de entre 1,1 y 1,89 puntos en la prueba cognitiva. En España, dicha mejora, también significativa, varía entre 1,13 y 1,81 puntos por décima de aumento en estos índices (Figura 6.8).

Si se tiene en cuenta el efecto del **índice de estatus social, económico y cultural** (ISEC) de estudiantes y centros educativos, el incremento de una décima en los 9 índices mencionados sigue produciendo aumentos significativos en la puntuación media estimada de la prueba cognitiva en competencia global, aunque ligeramente más bajos que antes de descontar el efecto del ISEC (Figura 6.8).

Las asociaciones más fuertes se observan, por tanto, entre el **índice de respeto por las personas de otras culturas** y el rendimiento en la prueba cognitiva. Estos resultados confirman la hipótesis previa de que los estudiantes que expresan respeto hacia las gentes de orígenes distintos y que son conscientes de los problemas globales y se sienten seguros de sí mismos cuando discuten sobre temas globales e interculturales tienden a hacerlo mejor en la prueba cognitiva, lo que puede llevar a sugerir que las actitudes positivas, en general, se traducen en destrezas cognitivas más sólidas.

Figura 6.8. Rendimiento medio en competencia global frente al aumento en la puntuación media por incremento de una décima en el ISEC (equidad)

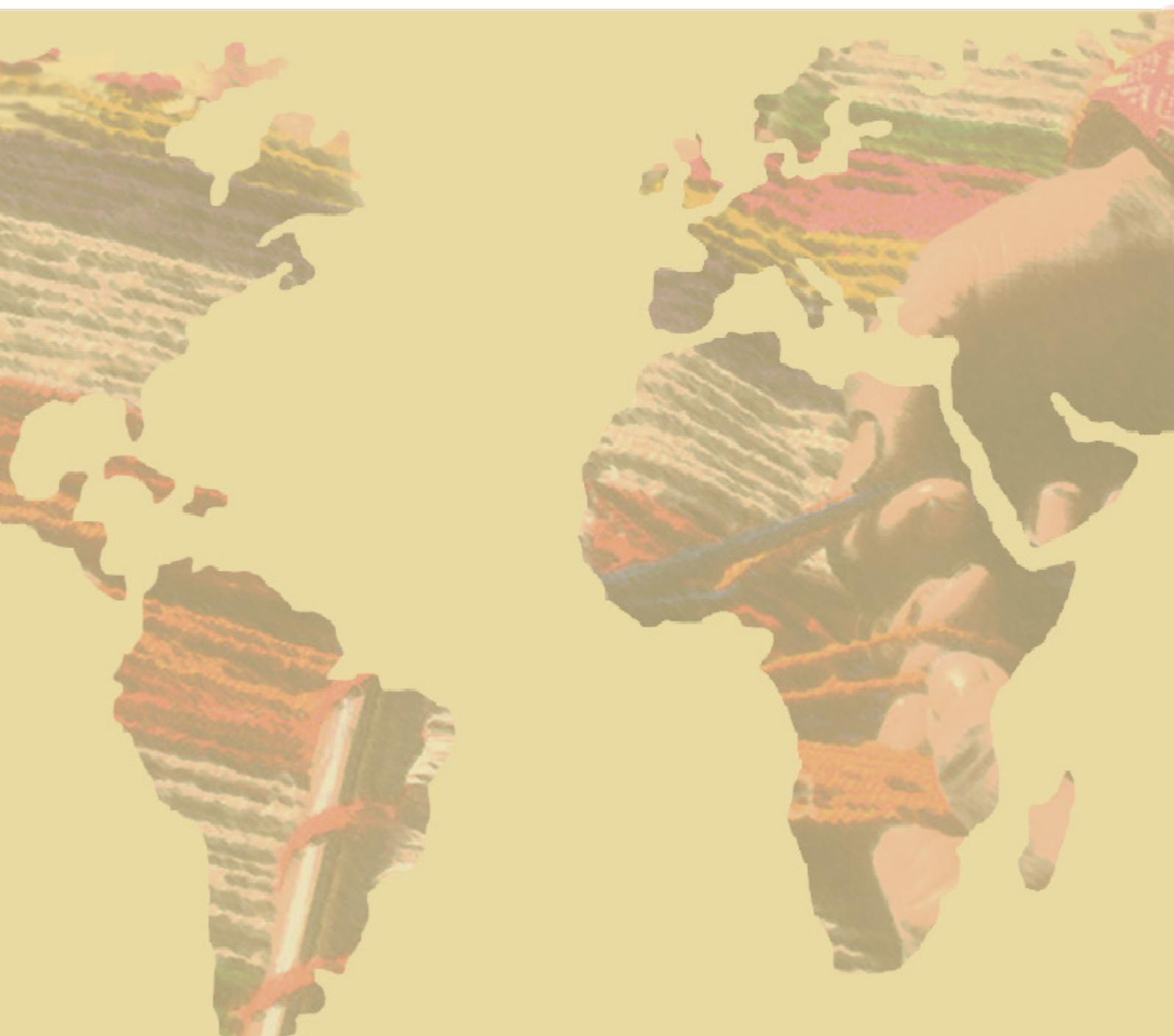


6.6. Referencias

OECD (2020). *PISA 2018 Results. Global Competence. Volume VI*. Paris: OECD Publishing

OECD (2020). *PISA 2018. Technical Report*. Paris: OECD Publishing

Capítulo 7



7. La educación para vivir en un mundo interrelacionado

7.1. Introducción

La educación es una herramienta efectiva para contrarrestar la aparición y el crecimiento de la intolerancia y los prejuicios, ya sean de índole social, étnica, nacional, cultural o religiosa (Beresniova, 2010; Arroio, 2019; Firdaus, Anggreta, y Yasin, 2020). Sin embargo, el concepto de ‘competencia global’ en PISA 2018 va más allá de los conocimientos que normalmente se imparten en las asignaturas sobre educación cívica y global, ya que incluye, además, destrezas y actitudes (OECD, 2018). Aunque en algunos centros se trata de manera específica alguno de los temas relacionados con la competencia global, lo más común es que el profesorado introduzca los problemas globales solapándolos con otras asignaturas, como matemáticas, ciencias o lectura, evitando así una excesiva sobrecarga del currículo.

Sin embargo, la enseñanza de las habilidades para vivir en un mundo interconectado no debería entenderse como una actividad que compita en tiempo o recursos con las materias tradicionales. De hecho, muchas de las destrezas requeridas para vivir en un mundo interconectado, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas o la competencia en el manejo de los medios de comunicación, son las mismas que se necesitan para obtener un buen rendimiento en las asignaturas tradicionales (Consejo de Europa, 2018). Por ello, integrar la competencia global en el currículo existente podría ser una buena manera de añadir una perspectiva global a la formación del alumnado sin consumir un recurso escaso como es el tiempo que se puede dedicar a dicha formación.

Para conseguir una educación global efectiva es necesario adoptar un marco general que permita diseñar programas y acciones educativas consistentes (Aguado, 1998), ya que es poco probable lograr una mejora en la competencia global a largo plazo si se depende únicamente de actividades esporádicas o de iniciativas puntuales. Esta mejora requeriría, por el contrario, de un currículo adaptado y de profesorado formado en educación global (Besalú, 1994) que fuera capaz de integrar de forma creativa estos temas en el desarrollo de sus clases, y para esto sería necesario poner recursos a disposición de este enfoque a nivel del sistema, de los centros, del profesorado y del alumnado.

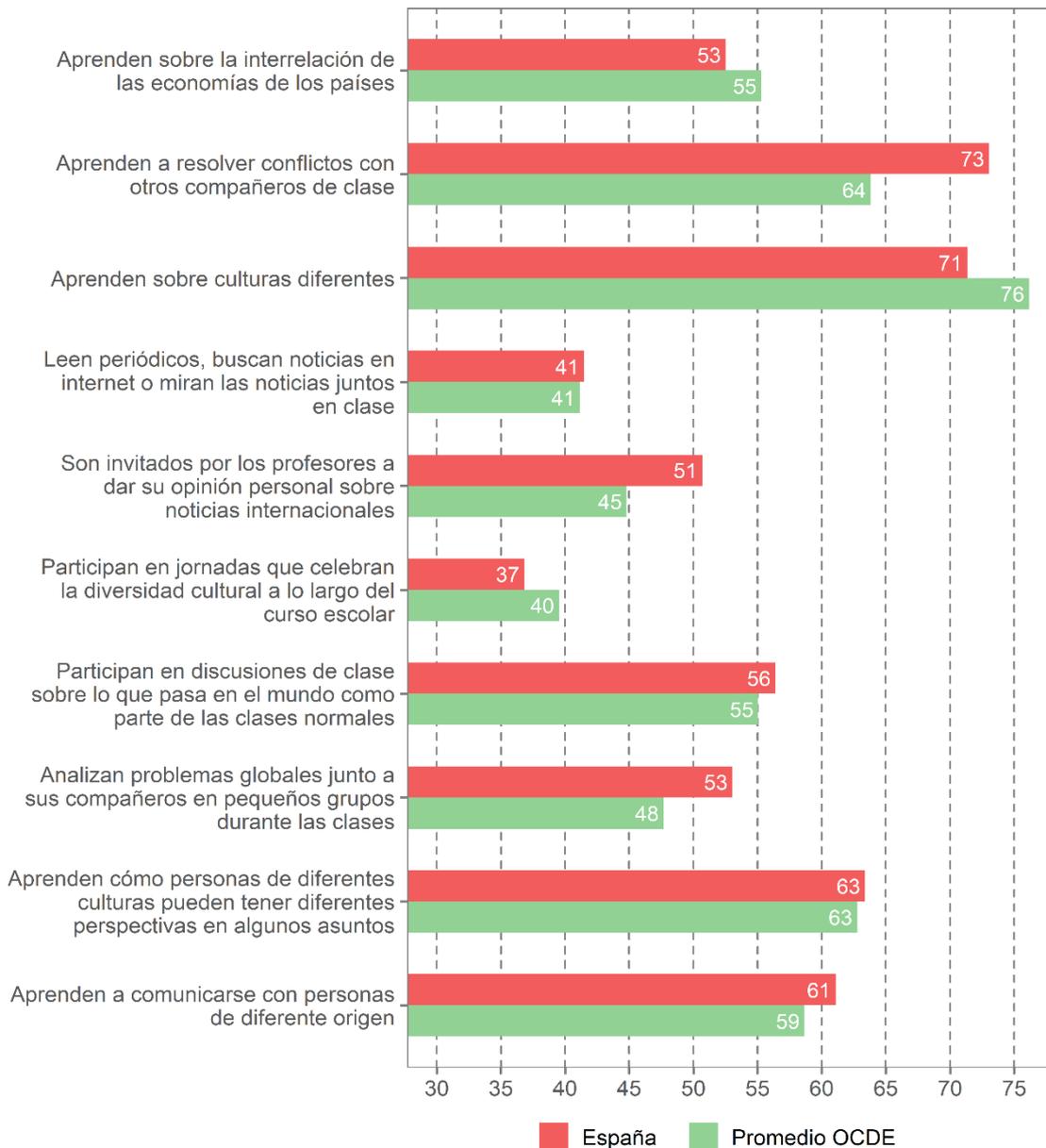
¿Se puede cultivar en el centro educativo la capacidad del alumnado para desenvolverse en un mundo interconectado? El presente capítulo tratará de dar respuesta a esta cuestión, para lo que se utilizarán las contestaciones a aquellas preguntas del cuestionario del

alumnado y del de centros de PISA 2018 que se centran en las actividades de aprendizaje y en la existencia de un currículo que incorpore la educación global e intercultural. Por último, se recogen varios ejemplos de proyectos innovadores realizados por diversos institutos españoles, para resaltar las buenas prácticas del trabajo cotidiano de profesorado y alumnado.

7.2. Actividades de aprendizaje en educación global e intercultural

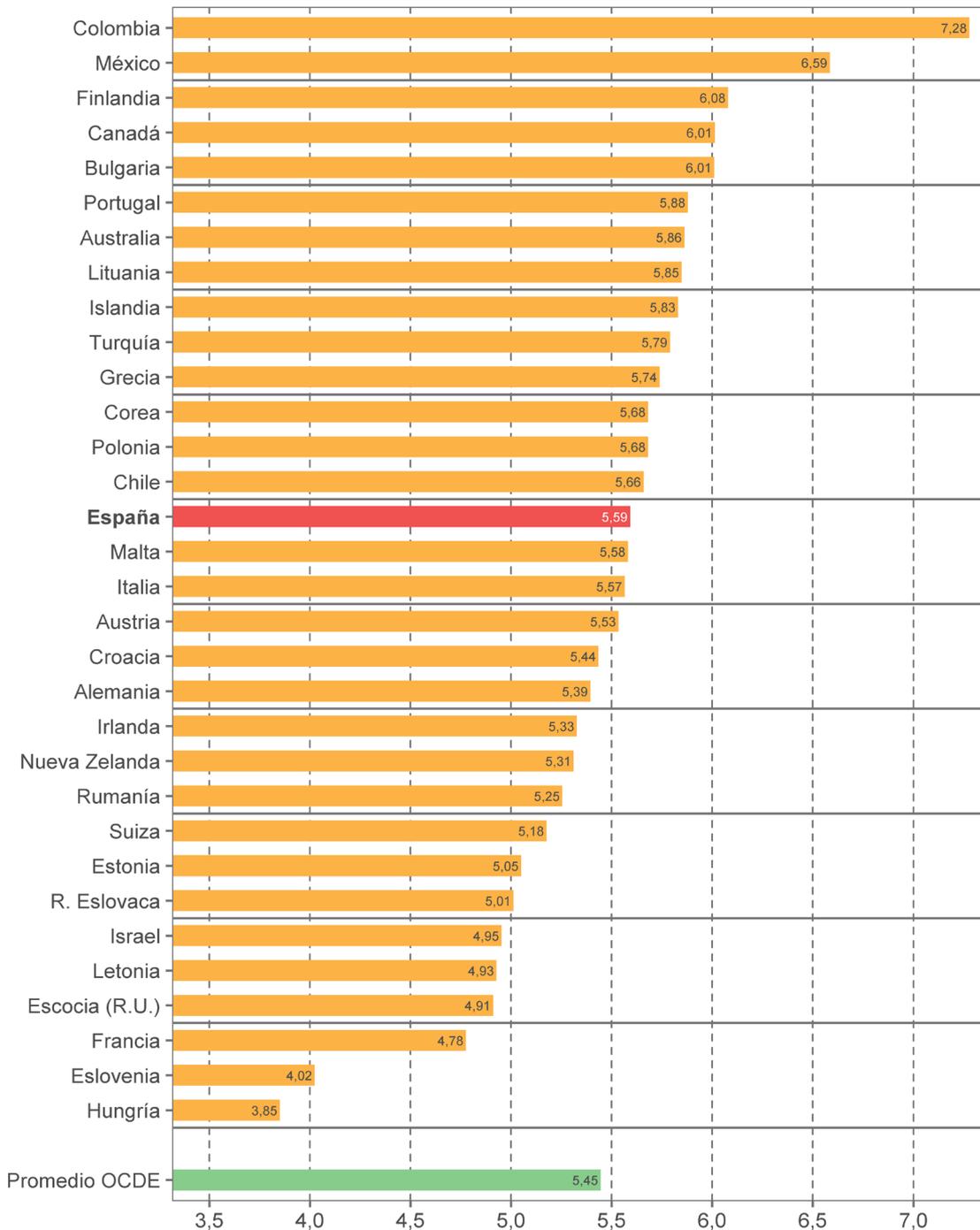
Al alumnado participante en PISA 2018 se le plantearon diez preguntas sobre su exposición en el centro educativo a diferentes actividades de aprendizaje en el ámbito de la educación global e intercultural (Figura 7.1). En el promedio de países de la OCDE, las actividades a las que está expuesto un mayor porcentaje del alumnado son las relacionadas con el aprendizaje sobre culturas diferentes (76 %), seguidas de las que abordan la resolución de conflictos (64 %). En España estas dos categorías son también las más frecuentes, pero en orden inverso (73 y 71 %, respectivamente). También existe coincidencia en las categorías de las actividades con menor porcentaje de estudiantes expuestos, que son la participación en jornadas que celebran la diversidad cultural (OCDE, 40 %; España, 37 %) y la lectura de noticias en clase (tanto en el promedio de la OCDE como en España el porcentaje es del 41 %).

Figura 7.1. Porcentaje de alumnado expuesto a actividades de aprendizaje en el ámbito de la educación global e intercultural en el centro educativo. España y promedio OCDE



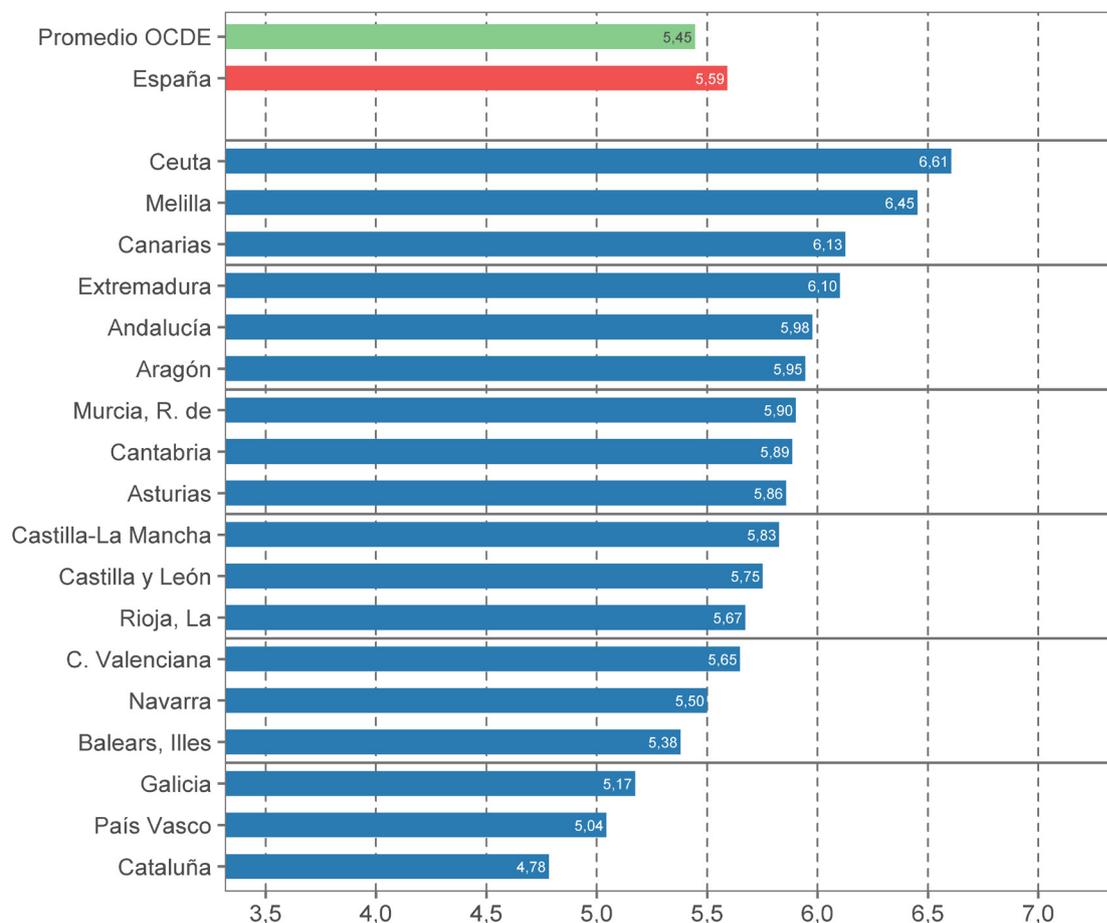
La Figura 7.2a muestra el número medio de estas actividades de aprendizaje a las que está expuesto el alumnado en el centro educativo en cada país. En cinco países se alcanza o superan las 6 actividades de media: Colombia (7,28), México (6,59), Finlandia (6,08) y Bulgaria y Canadá (en ambos países, 6,01). En el otro extremo, por debajo de 5 actividades de media, están Hungría (3,85), Eslovenia (4,02), Países Bajos (4,57), Francia (4,78), Reino Unido (4,91), Letonia (4,93) e Israel (4,95). En los países de la OCDE el promedio es de 5,45 actividades y, en España, significativamente mayor: 5,59.

Figura 7.2a. Media de actividades de aprendizaje en el ámbito de la educación global e intercultural a las que está expuesto el alumnado. Países



Utilizando esos mismos umbrales con los datos de la Figura 7.2b, se observa que por encima de 6 actividades de media quedan Ciudad Autónoma de Ceuta (6,61), Ciudad Autónoma de Melilla (6,45), Canarias (6,13) y Extremadura (6,10), mientras que por debajo de 5 está solo Cataluña (4,78).

Figura 7.2b. Media de actividades de aprendizaje en el ámbito de la educación global e intercultural a las que está expuesto el alumnado. Comunidades y ciudades autónomas



¿La realización de estas actividades tiene influencia en las actitudes y comportamientos del alumnado? Las Figuras 7.3a y 7.3b muestran, para España y para el promedio de países de la OCDE participantes, respectivamente, la diferencia en el valor medio de los nueve índices calculados para la caracterización de la competencia global, analizados en los capítulos 2 al 5 de este informe, entre el alumnado que ha declarado estar expuesto a cada actividad de aprendizaje y el que no. Con el fin de facilitar la comprensión del texto y la interpretación de las figuras, en la Tabla 7.1 se recoge la abreviatura del índice (que coincide con el nombre la variable correspondiente en la base de datos, y que se utilizará a partir de aquí en el texto), su denominación completa y el capítulo en el que ha sido analizado.

Tabla 7.1. Resumen de índices calculados para la caracterización de la competencia global

ABREVIATURA DEL ÍNDICE	DENOMINACIÓN COMPLETA DEL ÍNDICE	CAPÍTULO EN EL QUE HA SIDO ANALIZADO
ATTIMM	Índice de actitudes del alumnado hacia los inmigrantes	3
AWACOM	Índice de conciencia del alumnado de la comunicación intercultural	4
COGFLEX	Índice de adaptabilidad cognitiva del alumnado	3
GCAWARE	Índice de conocimiento del alumnado sobre cuestiones globales	2
GCSELFEEFF	Índice de autoeficacia del alumnado en tareas relacionadas con cuestiones globales	2
GLOBMIND	Índice de iniciativa del alumnado respecto a cuestiones globales	5
INTCULT	Índice de interés del alumnado por aprender sobre otras culturas	3
PERSPECT	Índice de capacidad del alumnado para comprender las perspectivas de los demás	3
RESPECT	Índice de respeto del alumnado por las personas de otras culturas	3

Figura 7.3a. Diferencias en los índices calculados para la caracterización de la competencia global entre el alumnado que responde que en su centro se realizan las siguientes actividades y el que responde que no. España y promedio OCDE (I)

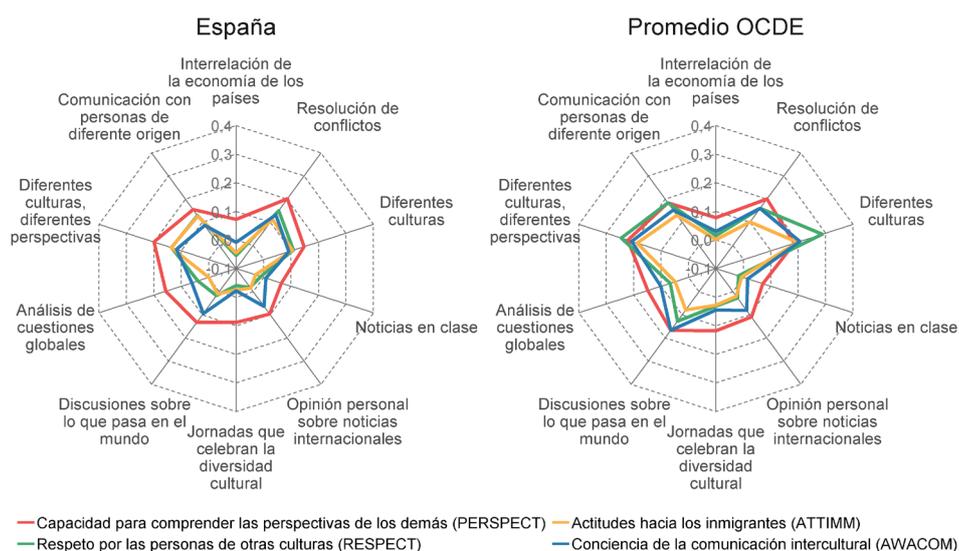
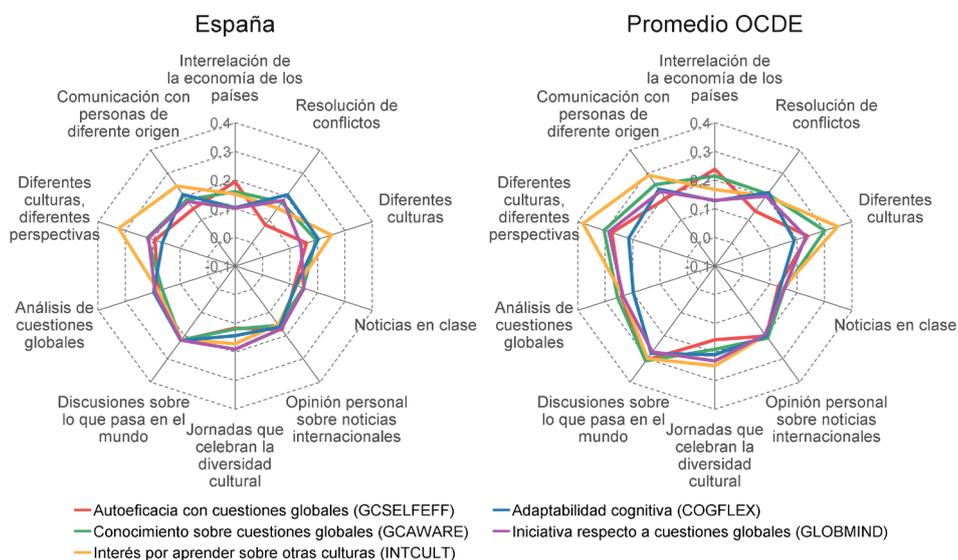


Figura 7.3b. Diferencias en los índices calculados para la caracterización de la competencia global entre el alumnado que responde que en su centro se realizan las siguientes actividades y el que responde que no. España y promedio OCDE (y II)



En el caso de España (Figura 7.3a), se observa que los índices ATTIMM, AWACOM y RESPECT tienen un comportamiento muy similar, mostrando una influencia más limitada de las actividades de aprendizaje (los máximos están en torno a 1 décima de aumento del índice), hasta el punto de que algunas actividades parecen no tener influencia o incluso tener influencia negativa. Estas actividades son **aprender sobre la interrelación de la economía de los países, leer y ver noticias en clase o participar en jornadas que celebran la diversidad cultural**.

Un segundo grupo de índices, formado por GCSELEFF, GCAWARE, COGFLEX Y GLOBMIND también tienen un comportamiento similar. En este caso, la influencia de las actividades de aprendizaje es más homogénea, y se sitúa en torno a las 2 décimas de aumento del índice. El índice PERSPECT muestra un comportamiento intermedio entre los dos grupos descritos, mientras que el comportamiento del índice INTCULT es más parecido al segundo grupo, pero con más influencia de las siguientes actividades de aprendizaje: **aprender sobre diferentes culturas (0,25), aprender a comunicarse con personas de orígenes distintos (0,25) y, sobre todo, aprender que personas de diferentes culturas pueden tener diferentes perspectivas en algunos asuntos (0,32)** (Figuras 7.3a y 7.3b).

En el caso del promedio de los países de la OCDE, se observa que, en general, la influencia de las actividades de aprendizaje es mayor. Se pueden distinguir los mismos grupos comentados en los párrafos anteriores (incluyendo el índice PERSPECT en el primer grupo), si bien la diferenciación es menos acusada (Figuras 7.3a y 7.3b).

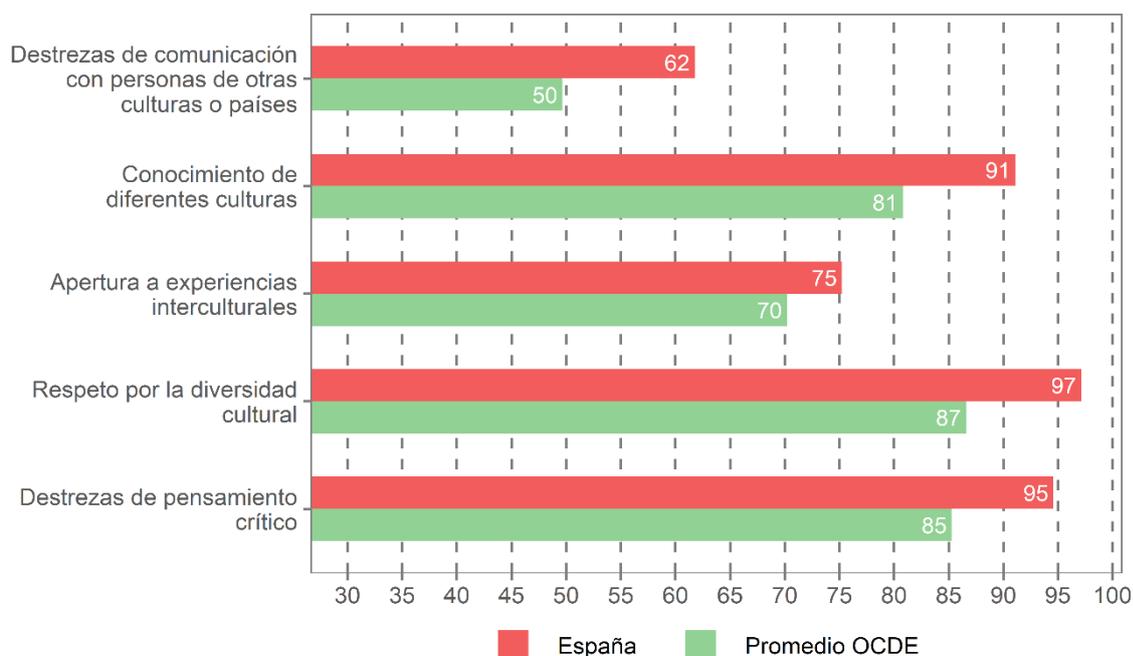
7.3. El currículo escolar

PISA 2018 planteó a los equipos directivos de los centros participantes dos conjuntos de preguntas sobre los contenidos y destrezas del ámbito de la competencia global que estaban expresamente incluidos en el currículo de su centro. El primero de estos bloques de preguntas estaba referido a temas vinculados a algunas de las destrezas del alumnado relacionadas con la competencia global que se han analizado en los capítulos 2 al 5. Así, se preguntó a los directores y directoras si, en su centro, el currículo formal incluía los siguientes temas:

- Destrezas de comunicación con personas de otras culturas o países
- Conocimiento de diferentes culturas
- Apertura a experiencias interculturales
- Respeto por la diversidad cultural
- Destrezas de pensamiento crítico

En la Figura 7.4 se muestra el porcentaje de alumnado cuyo director o directora ha reportado que en el currículo del centro se incluyen estos temas.

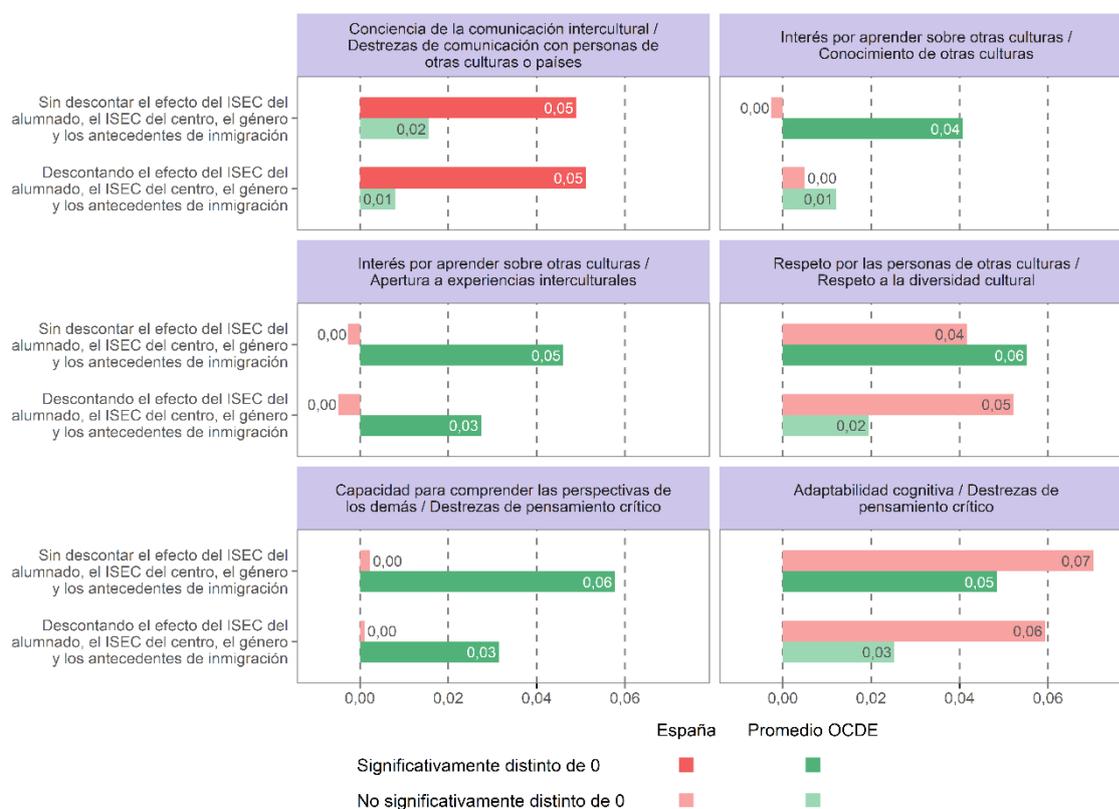
Figura 7.4. Porcentaje de alumnado en cuyo centro el currículo incluye los siguientes temas, según la dirección del centro. España y promedio de países de la OCDE



En la Figura 7.4 se puede observar que, en España, más del 90 % del alumnado acude a centros en los que se incluye en el currículo temas como el respeto por la diversidad cultural (97 %), las destrezas de pensamiento crítico (95 %) o el conocimiento de diferentes culturas (91 %). En menor proporción, el alumnado acude a centros en los que el currículo incluye la apertura a experiencias interculturales (75 %) o las destrezas de comunicación con personas de otras culturas o países (62 %). En el promedio de países de la OCDE las categorías más y menos frecuentes son las mismas, pero con unos porcentajes significativamente inferiores.

En la Figura 7.5 se representa el efecto que se produce al incluir estos temas en el currículo sobre los índices del alumnado más relacionados, tanto para España como para el promedio de los países de la OCDE. Se puede observar, por una parte, que el comportamiento de España difiere del promedio de la OCDE, ya que algunas de las interacciones en las que el efecto es más acusado son distintas. Por otra parte, en España el efecto depende menos de los factores sociodemográficos. De todas formas, los efectos son de pequeña magnitud, y hay que señalar que en el caso de nuestro país solo es significativo el efecto que incluir en el currículo las destrezas de comunicación con personas de otras culturas o países produce sobre el **índice de conciencia de la comunicación intercultural**.

Figura 7.5. Efecto sobre los índices del alumnado de incluir en el currículo los siguientes temas. España y promedio de países de la OCDE

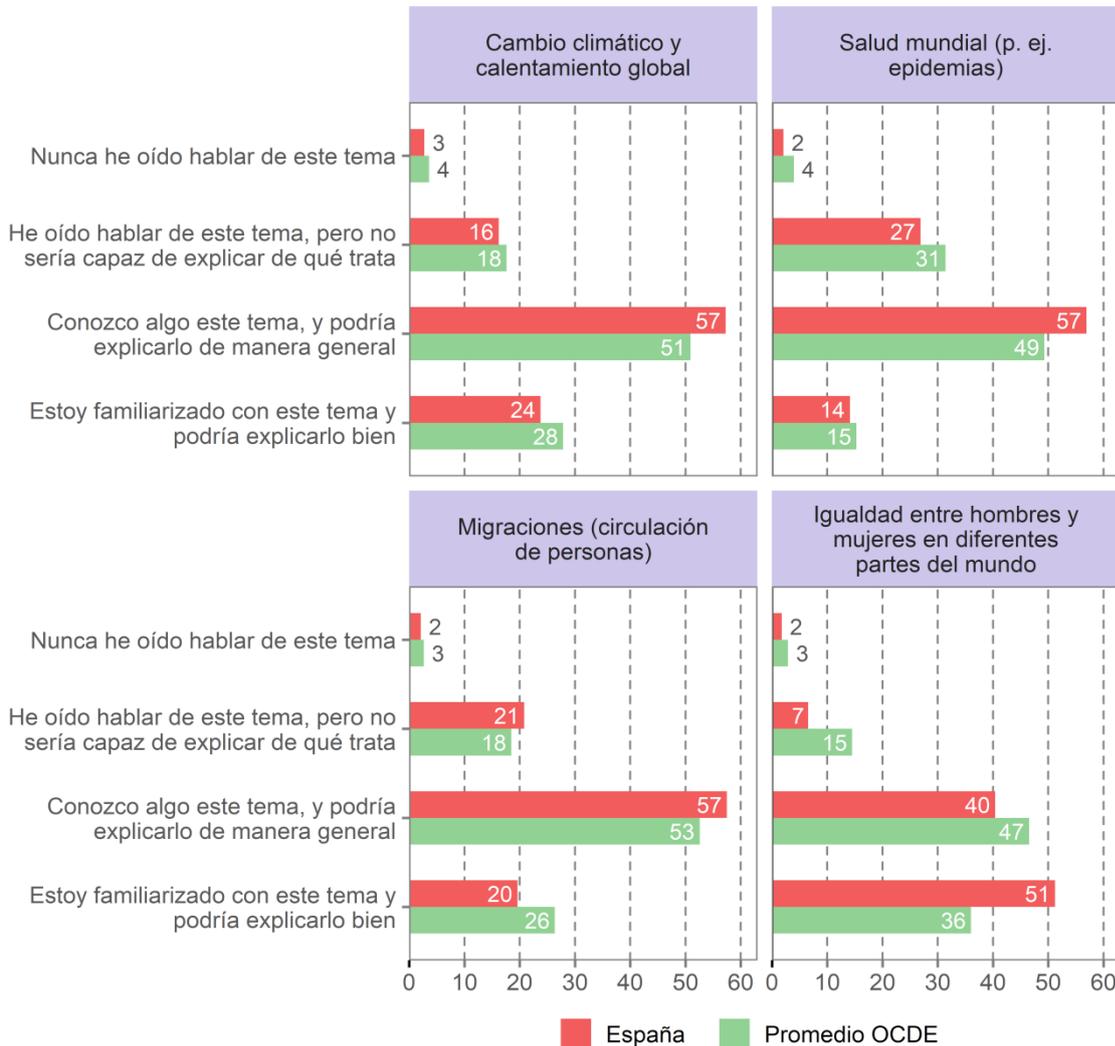


El segundo conjunto de preguntas que se planteó a las direcciones de los centros sobre la inclusión o no de diversos aspectos relacionados con la competencia global en el currículo versaba sobre contenidos. De entre los temas que se listaban en el cuestionario, en este informe se han elegido los siguientes, por su relevancia en la actualidad:

- Cambio climático y calentamiento global
- Salud mundial (por ejemplo, epidemias)
- Migraciones (circulación de personas)
- Igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo

Paralelamente, al alumnado se le pedía responder hasta qué punto estaba informado de esos temas. Las opciones de respuesta eran “Nunca había oído hablar de esto”, “Había oído hablar, pero no podría explicar de qué se trata”, “Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general” y “Sé bastante de esto y podría explicarlo bien”. En la Figura 7.6 se recogen las contestaciones.

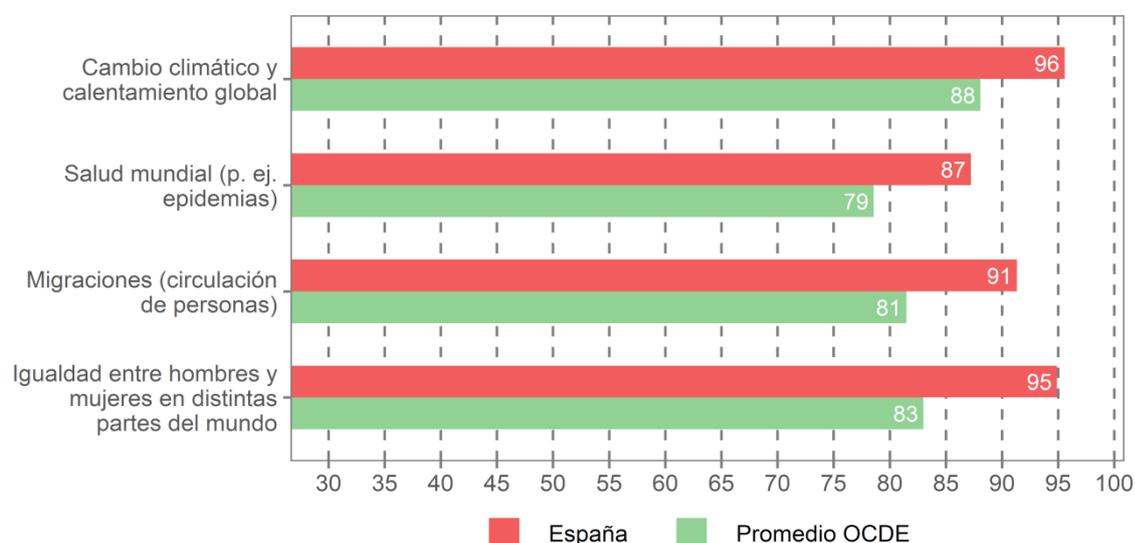
Figura 7.6. Medida en la que el alumnado dice estar informado sobre los siguientes temas. España y promedio de países de la OCDE



Según los datos de la Figura 7.6, todos los temas son conocidos, al menos de forma general, por la mayoría del alumnado, tanto en España como en el promedio de los países de la OCDE, si bien el alumnado español dice conocer en mayor medida los temas que el del promedio OCDE. La única diferencia en la distribución de los porcentajes se da en el tema “Igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo”: en España, la categoría con mayor porcentaje es la de “Estoy familiarizado con este tema y podría explicarlo bien” (51 %), mientras que en el promedio de la OCDE es la de “Conozco algo este tema, y podría explicarlo de manera general” (47 %). De hecho, en España este tema es conocido, al menos de forma general, por el 92 % del alumnado, 11 puntos porcentuales por encima del segundo tema mejor conocido (cambio climático). El tema que el alumnado afirma conocer en menor medida es el de la salud global, pero hay que recordar que la prueba PISA se aplicó en 2018, antes de que la pandemia de la Covid-19 golpeará el mundo. Es muy probable que las respuestas a esta pregunta sufrieran una variación si la prueba se aplicara en la actualidad.

El porcentaje de alumnado que acude a centros en los que estos temas se incluyen en el currículo, según las respuestas de las direcciones de los centros, se da en la Figura 7.7.

Figura 7.7. Porcentaje de alumnado que acude a centros en los que los siguientes temas están incluidos en el currículo, según las direcciones de los centros. España y promedio de países de la OCDE



En la Figura 7.7 se observa que la inmensa mayoría del alumnado en España, del 87 % al 96 % según los temas, acude a centros en los que se incluyen estos temas en el currículo. El porcentaje es algo más bajo en el promedio de países de la OCDE, y se sitúa, en función de los temas, en el intervalo del 79 % al 88 %.

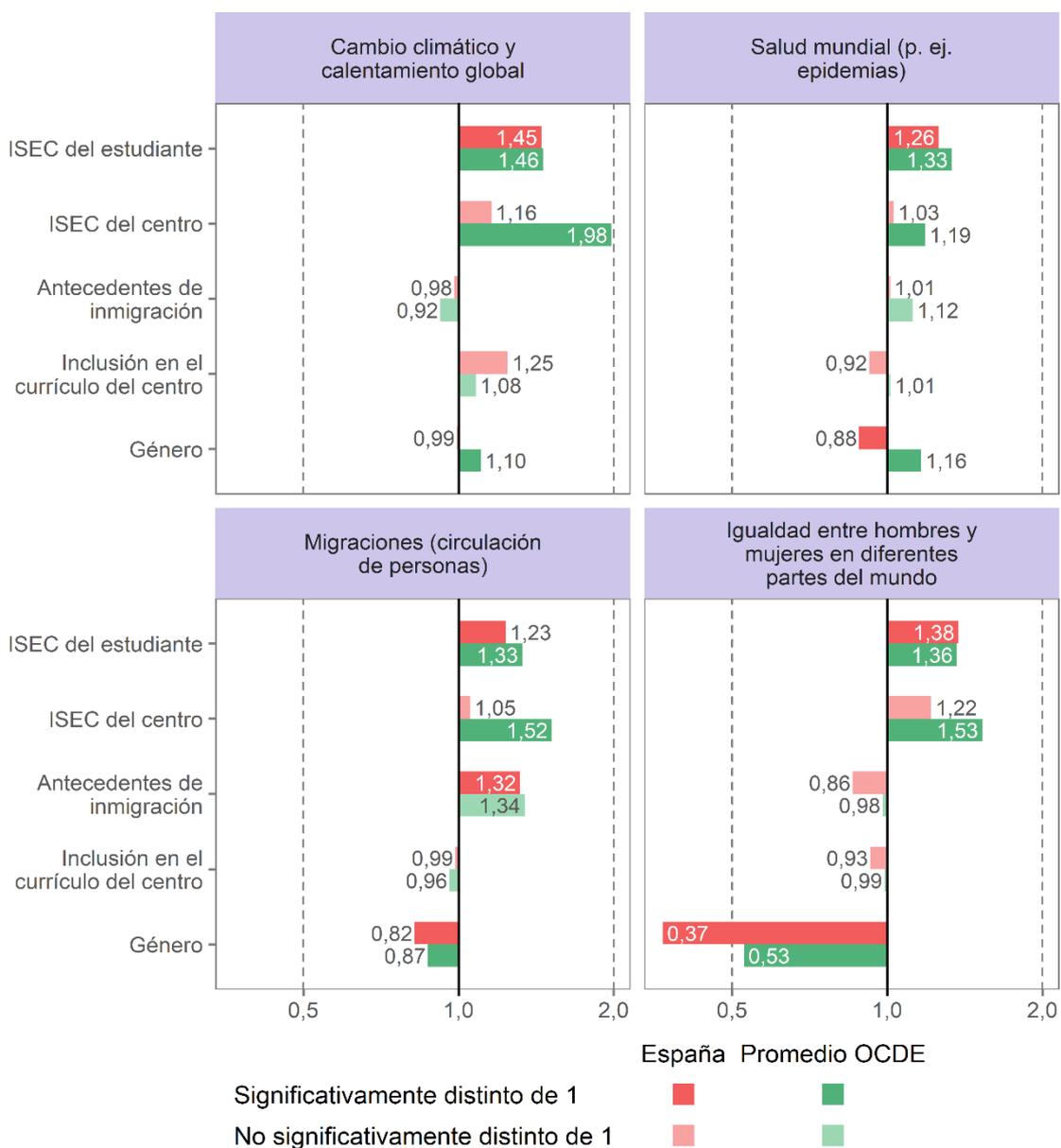
Queda por analizar, entonces, si la inclusión de estos temas en el currículo del centro se traduce en un mayor conocimiento de los mismos por parte del alumnado. En la Figura 7.8 se representan los *odds ratio*¹ de los factores sociodemográficos y de la inclusión de estos temas en el currículo de centro en relación con el grado de conocimiento del alumnado sobre ellos. Para el cálculo, se han colapsado las categorías originales de respuesta a dos categorías (conocer el tema o no conocerlo). En el caso de las categorías dicotómicas se han tomado como referencia las siguientes opciones: en antecedentes de inmigración, el alumnado nativo; en inclusión en el currículo, la no inclusión, y, en género, las chicas. De este análisis se pueden extraer algunas conclusiones significativas:

- La inclusión de estos temas en el currículo del centro no aumenta significativamente la probabilidad de que el alumnado afirme tener conocimiento sobre el tema (ningún *odd ratio* de la categoría “Inclusión en el currículo del centro” es significativamente distinto de 1, ni para España ni para el promedio de la OCDE).
- Un aumento en el ISEC del alumnado aumenta la probabilidad de que este se declare conocedor de cualquiera de los temas tratados.

1 El *odd ratio* es una medida de asociación entre dos variables, que indica la probabilidad de que la variable dependiente modifique su valor cuando la variable independiente cambia. Un *odd ratio* igual a 1 significa que no existe asociación entre las variables.

- La importancia relativa del ISEC del centro en España es menor que en el promedio de países de la OCDE; de hecho, no es estadísticamente significativa en ningún caso, mientras que en el promedio de la OCDE lo es en todos.
- Las situaciones personales o cercanas influyen mucho en el grado de conocimiento de los temas en España. Así, tener antecedentes de inmigración aumenta en más de un 30 % la probabilidad de estar informado sobre el tema de las migraciones, o ser chico disminuye en más de 60 puntos porcentuales la probabilidad de tener conocimientos sobre la igualdad entre hombres y mujeres en distintas partes del planeta.

Figura 7.8. Odds ratio de la inclusión de los temas en el currículo del centro y de factores sociodemográficos con respecto a que el alumnado reporte conocer o no conocer un tema.
España y promedio OCDE



7.4. España: Ejemplos de buenas prácticas en competencia global

Como se ha indicado en secciones anteriores, educar para desenvolverse en un mundo interconectado no se debería ver como una actividad que compita con otras asignaturas, ni como una materia más en un currículo siempre sobrecargado, sino que se debería integrar en las actividades docentes de forma transversal. Para conseguir una educación global efectiva es necesario adoptar un marco general que permita diseñar programas y acciones educativas consistentes, incluyendo la formación del profesorado y una mayor flexibilidad del horario lectivo.

Según los datos de PISA 2018 aportados por los equipos directivos, entre un 80 % y un 90 % del alumnado participante estudia en un centro escolar donde el aprendizaje intercultural se incluye de forma constante a lo largo del curso, y las cuestiones globales e interculturales, como aprender sobre culturas diferentes o abordar la resolución de conflictos, se recogen de forma extensa en los currículos. Sin embargo, los datos nos indican también que queda trabajo por hacer en este ámbito, puesto que, también en España, solo un 41 % de estudiantes dice que se promueve en clase la lectura de noticias de actualidad (el mismo porcentaje, 41 %, en la OCDE) y solo un 37 % participa en jornadas que celebren la diversidad cultural (40 % en la OCDE).

En España, como se recoge arriba, un 97 % del alumnado estudia en centros en los que el respeto por la diversidad cultural está incluido explícitamente en el currículo. Por ello, son múltiples y diversos los proyectos desarrollados en los centros educativos de todas las comunidades autónomas. A continuación, se presentan aquí ejemplos sobresalientes de algunos de ellos, centrados en diferentes cuestiones locales y globales, desde la gestión de residuos del centro educativo mediante el reciclaje a un “Proyecto cooperativo transnivel”, pasando por el estudio *in situ* del patrimonio histórico, cultural y artístico de países hermanados por el proyecto Erasmus+, el disfrute de cocina de culturas diversas, los enfoques interdisciplinarios, el impulso de actitudes y acciones solidarias hacia migrantes y refugiados o el fomento de la conciencia global a través de la metáfora de un río.

En la página <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es/buenas-practicas-ccaa.html> se encuentran todas las buenas prácticas en competencia global compartidas por las comunidades autónomas y a continuación se incluye una descripción de cada una de ellas.

Proyecto eTwinning “Top European inventions of all times”

IES Clara Campoamor Rodríguez (Zaragoza)

ARAGÓN



Fuente: imagen del sitio web del centro educativo

El proyecto europeo eTwinning denominado “Top European inventions of all times” se centra en estudiar el origen, evolución e impacto social y ambiental de objetos tecnológicos inventados por los países socios, en este caso Croacia, Italia, Turquía y España. En concreto los objetivos a alcanzar son los siguientes:

- Contenidos curriculares de tecnología. Se pretende profundizar en los contenidos curriculares de 2.º ESO relacionados con el bloque 1 Proceso de resolución de problemas tecnológicos y el bloque 3 Materiales de uso técnico
- Practicar inglés a través de propuestas AICLE utilizando contenido gramatical y semántico que permita intercambios internacionales de comunicación efectivos, tanto de información general como de temas específicos y de opinión
- Trabajar en grupos colaborativos de carácter internacional
- Crear puentes culturales entre los diferentes países que mejoren la tolerancia hacia aquello que es diferente
- Poner en práctica tareas guiadas con el objetivo de promover la autonomía personal en el proceso de aprendizaje
- Contribuir a la competencia digital mediante el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información

Los estudiantes españoles eligen un invento creado en España/Aragón y facilitan información sobre el objeto al alumnado del país socio a través de la elaboración de un póster. Los estudiantes del país socio deberán completar la información y elaborar el producto final: un vídeo sobre el objeto. El proceso también se realizará a la inversa con los países socios. Para la elaboración del póster se utilizará la herramienta Canva y para la elaboración del vídeo Google Slides y Screencastify.

Enlaces con información adicional:

- https://docs.google.com/document/d/1OF7T8-ABaA4fYJ4O3p56DxKtwjRh1_6ESDLBtOk4LA0/edit#heading=h.wbl418k8dwn

Proyecto “Transitar, Transformar, Transmitir”

IES Pedro de Luna (Zaragoza)

ARAGÓN



Fuente: imagen proporcionada por el centro educativo

El proyecto Erasmus+ **IES Pedro de Luna: Transitar, Transformar, Transmitir** tiene como objetivos:

- Dar continuidad y consistencia a los objetivos planteados y establecidos en nuestro anterior proyecto Erasmus+ (<https://sites.google.com/iespedrodeluna.es/erasmusplus/el-proyecto>) porque creemos que la europeización y la internacionalización son pilares fundamentales para entender la interculturalidad y fomentar la convivencia entre distintos países
- Mejorar la formación del profesorado en metodología AICLE
- Intercambiar, compartir y adquirir metodologías transformadoras basadas en el aprendizaje cooperativo y por proyectos. Por ejemplo, el Día Europeo de las Lenguas lo celebramos con una interesante actividad sobre curiosidades de diferentes lenguas a través de la aplicación Kahoot
- Recibir y proporcionar formación para adaptarnos a la era digital
- Compartir conocimientos y desarrollar actividades internacionales para fomentar la SOSTENIBILIDAD. Para trabajar la sostenibilidad, participaremos en el programa STARS. El curso pasado no se pudieron realizar las actividades prácticas sobre la movilidad sostenible por la irrupción del COVID19, pero sí trabajamos virtualmente sobre el uso de la bicicleta, el Día de la Bicicleta y el Día del Medio Ambiente

Enlaces con información adicional:

- <https://sites.google.com/iespedrodeluna.es/erasmusplus/el-proyecto>
- <https://sites.google.com/iespedrodeluna.es/ttt/el-proyecto>

Proyecto “El poliedro del conocimiento”

IES Valle del Henares (Jadraque, Guadalajara)

CASTILLA-LA MANCHA



fuelle: <https://pixabay.com>

El Poliedro del Conocimiento nace como propuesta que satisfaga la necesidad de educar en el **IES Valle del Henares** desde un concepto universal e interdisciplinar del conocimiento y su enseñanza. Es una guía basada en procesos creativos adaptados de forma específica a la actividad docente, siendo, desde su nacimiento, una conjunción del pensamiento crítico, la competencia artística y la visión universal de nuestro entorno más cercano.

El poliedro del conocimiento se ha diseñado para abordar de forma sencilla y estructurada la elaboración de unidades didácticas que se encuentren relacionadas a través de sus contenidos, así como también para el diseño de diferentes actividades (escolares, extraescolares...) que se quieran desarrollar con carácter interdisciplinar visualizando el/los nexos comunes entre las diferentes materias.

El principal logro es la incidencia progresiva de la idea de interdisciplinariedad en la concepción de la enseñanza en nuestro centro, el combate de la “asignaturitis” que aqueja a nuestro sistema educativo y genera en la población escolar la idea de que cada asignatura es un reino de Taifas que nada tiene que ver con el resto, sobre todo cuando se considera que solo ciertas asignaturas –y no otras– son realmente importantes.

Este proyecto desarrollado a lo largo del tiempo ha generado interacción de gran interés entre el profesorado del centro –muy cambiante cada curso- y ha producido resultados prácticos de gran interés para el desarrollo de las clases, unidades didácticas de gran calidad y mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en el caso de la introducción de los principios de la neurociencia en la concepción del proceso y el desarrollo poliédrico desde distintas perspectivas del conocimiento.

Enlaces con información adicional:

- http://ies-valledelhenares.centros.castillalamancha.es/sites/ies-valledelhenares.centros.castillalamancha.es/files/descargas/proyecto_direccion_para_renovacion_mandato_2019-23.pdf

Proyecto “ÁfricaÁvila”

IES Sierra del Valle (Ávila)

CASTILLA Y LEÓN



El **proyecto AfricÁvila** pretende ser vida y naturaleza.

El proyecto AfricÁvila es un río que nace de las fuentes quizá más puras. Nace de las ganas que emanan del profesorado por educar en desarrollo a sus alumnos y alumnas; del manantial de la ilusión que provoca el acercamiento a nuevas culturas en los adolescentes, que fluirán por las pronunciadas pendientes del desconocimiento primero. El proyecto AfricÁvila será una corriente que arrastre a la Comunidad Educativa hacia una conciencia global, igualitaria. Traspasará, con la fuerza del agua, con la solidez de una programación exhaustiva y holística de acciones solidarias y de educación en valores llena de transversalidad, todos los valles y las llanuras de los miles de kilómetros que nos separan del África oriental, erosionando, en su curso, las rocas de la intolerancia y la sinrazón; tunelando, durante todo el curso, las montañas de los prejuicios y la desinformación. En sus meandros, el alumnado pintará África, olerá África, bailará con su música, paseará junto a su fauna salvaje, hablará con ella, con sus baobabs. En el río AfricÁvila no quedará ningún alumno sin lanzarse por sus rápidos; sin conocer cómo viven sus iguales, cómo les son impartidas sus clases, cómo son sus recreos, qué sienten cada mañana al despertar para ir a la escuela. Guiados por los faros que son las ONG, las ONGD, los voluntarios, los cooperantes, los trabajadores keniatas y, con la mayor humildad, por sus profesores, los alumnos y alumnas del **I.E.S. Sierra del Valle** navegarán junto a la tragedia que son las pateras, junto a la pesadilla de los barcos cargados de refugiados, junto a la terrible magnificencia de los galeones que rebosan diamantes de sangre, anotando en su moderno cuaderno de bitácora todos sus sentimientos, sus impresiones, sus experiencias. Y al final, tras nueve meses de singladura por el río AfricÁvila, desembocarán en el gran mar que rodea al mundo, que empapa a todos los países, esperando haber gestado en ellos una conciencia global, de crítica contra las injusticias, de colaboración y unión frente a la pobreza, de la especie humana, del género naturaleza, de la diversidad del Mundo Único y Redondo, de la sonrisa que sólo África les puede mostrar. Bienvenidos a AfricÁvila.

Enlaces con información adicional:

- <https://africavila.wordpress.com/>

Proyecto “iEARN Pangea”

50 escuelas

CATALUNYA



iEARN son las siglas de la red **International Education and Resource Network** que, desde 1988, fomenta la realización de proyectos telemáticos colaborativos entre centros educativos de todo el mundo. Entre sus objetivos destaca el fomento de las relaciones de amistad entre docentes y estudiantes de distintas comunidades, basadas en el mutuo conocimiento y el respeto.

Para alcanzar sus objetivos, iEARN promueve el uso colaborativo de las tecnologías educativas y ofrece a la comunidad educativa un amplio abanico de proyectos y recursos, con el lema: **Learn with the world, not just about it.**

Actualmente la organización desarrolla estos proyectos en más de 100 países. iEARN-Pangea es el centro iEARN en el área del Mediterráneo Noroccidental.

Desde 2015, iEARN internacional y todos sus centros tienen como objetivo incorporado a sus proyectos telemáticos colaborativos los objetivos de desarrollo sostenible que promueve Naciones Unidas.

iEARN tiene una larga experiencia en el diseño y aplicación de proyectos telemáticos cooperativos. Estos proyectos son actividades didácticas basadas en Internet que fomentan el trabajo cooperativo entre alumnos y profesores de diversos centros.

Además de los proyectos catalanes propios de la entidad, en 50 centros escolares, se promueve la participación en proyectos internacionales a través del centro de colaboración de iEARN internacional. Gracias a la participación en las conferencias internacionales, se han podido diseñar y desarrollar nuevos proyectos como “Diccionario Afectivo”, conjuntamente con otros centros de iEARN Latina.

Forman parte de IEARN Latina los centros Telar-Argentina, Pangea-Cataluña, Orillas- Puerto Rico-Estados Unidos y Educadores Globales-Brasil y algunos países latinos (Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay). Se fomentan proyectos en español, portugués e inglés.

Enlaces con información adicional:

- <http://iearn.cat/>
- <https://www.iearnlatina.org/>

Proyecto “PCT! Una experiencia didáctica”

IES Pla Marcell (Cardedeu, Barcelona)

CATALUNYA



Desde el curso 2012/2013 hasta la fecha, en el IES Pla Marcell de la población de Cardedeu (Barcelona) se ha venido realizando cada curso el **proyecto PCT!**, siglas del Proyecto Cooperativo Transnivel. Este proyecto es una propuesta de aprendizaje que permite a todo el alumnado y profesorado escoger, planificar, proyectar y desarrollar proyectos de temática libre mediante grupos transnivel. Participan en él todo el alumnado de ESO e IFE y tiene una duración aproximada de 5-6 meses.

Los objetivos que persigue el proyecto son:

- Implicar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- Convertir al alumnado en el protagonista, al situarlo en el epicentro de su aprendizaje.
- Potenciar la autonomía, la capacidad de organización y de trabajo en equipo.
- Trabajar las relaciones sociales, la interacción con otros y las habilidades emocionales.
- Convertir a los estudiantes en generadores/constructores de conocimiento, y no solo consumidores.

Muchas propuestas han tenido una clara vocación de trabajar y desarrollar la competencia global. Se han realizado proyectos basados en la identificación de problemáticas sociales próximas a la realidad del alumnado, por ejemplo, la homofobia, la discriminación de género, los derechos de los animales o el cambio climático. La voluntad de estos proyectos era la toma de conciencia de estas cuestiones y la implicación de los estudiantes en actitudes responsables y comprometidas.

El **PCT!** ha impactado en el seno de la comunidad educativa de este instituto, baste decir que en su primer curso de implantación, alrededor del 70% de los proyectos-PCT! fueron propuestos por el profesorado. A medida que la filosofía del proyecto ha ido cuajando, ha aumentado el porcentaje de proyectos propuestos por estudiantes. En los últimos cursos, la práctica totalidad de los proyectos realizados, más del 90%, han sido propuestos y liderados por los propios estudiantes.

Enlaces con información adicional:

- <http://www.plamarcell.com/web/>

- <http://www.plamarcell.cat/pct/>

Proyecto eTwinning “RUTAS MOLONAS: UN TURISTA POR EUROPA”

IES Clara Campoamor (Ceuta)

CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA



Los alumnos y alumnas de 4.º A que participan en el programa British Council de nuestro centro junto a su profesora de inglés Raquel Ruiz Anillo realizaron en el pasado curso el proyecto europeo eTwinning denominado:

“RUTAS MOLONAS: UN TURISTA POR EUROPA”

“COOL ROUTES: A TOURIST AROUND EUROPE”

El proyecto consistió en la realización de unas rutas turísticas por los distintos países europeos participantes, en este caso Francia, Reino Unido y España. El proyecto lo compusieron 110 estudiantes y 5 profesores en total, divididos en grupos mixtos internacionales, y se trabajó de manera colaborativa sobre el patrimonio histórico, cultural y artístico de cada país, así como sobre temas de actualidad, intereses e inquietudes de nuestros estudiantes de cada región como turistas europeos. Para más información, aquí tenéis el enlace del proyecto:

El proyecto tuvo una repercusión muy positiva en nuestros alumnos y alumnas, que fueron los protagonistas de su propia enseñanza-aprendizaje.

El proyecto recibió un sello de calidad nacional y un sello de calidad europeo.

En el siguiente enlace verás un resumen de lo trabajado durante el curso 2018/19 en el proyecto Etwinning.

Enlaces con información adicional:

- Diario del proyecto: <https://padlet.com/raqueltheteacher/1kwpgffb9on>
- Proyecto final: <https://padlet.com/raqueltheteacher/jy27vce9mv92>

Proyecto “Buenas Prácticas en competencia global”

IES Práxedes Mateo Sagasta (Logroño)

LA RIOJA



Actividades, ejemplos de buenas prácticas sobre competencia global, realizadas durante el curso 2019-2020 en el **IES Práxedes Mateo Sagasta** de Logroño:

- Preparación de platos de diferentes culturas dentro del taller de cocina desarrollada en el programa de atención al alumnado **ACNEAE**.
 - Sopa Harira: Marruecos
 - Pollo Halal
 - Platos veganos y vegetarianos
- Desarrollo del programa “Rayuela” con Fundación Pioneros en 2.º de ESO, con varios talleres sobre diversidad sexual, de género y cultural.
- Participación de la orientadora y un alumno rumano en el seminario organizado por la Cátedra de Español sobre “Español e Inclusión Socioeducativa”.
- Concurso de pinchos y de postres durante la fiesta de Santo Tomás con gran participación del alumnado de diferentes países.
- Trabajo sobre los países de procedencia del alumnado del IES Sagasta en la asignatura de Valores Éticos (costumbres, tradiciones, diferencias).

Enlaces con información adicional:

- <https://iessagasta.larioja.edu.es/index.php/proyectos-de-innovacion>

Proyectos inclusivos del IESO Castejón

IESO Castejón (Castejón)

COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA



El **IESO Castejón** es un centro educativo pequeño que nace con el objetivo de satisfacer la demanda educativa de ESO en la localidad, haciendo hincapié en tres pilares fundamentales: la inclusión educativa, los valores éticos de convivencia, coeducación y colaboración desde la diversidad y la interculturalidad, y el compromiso de compartir experiencias por parte de toda la Comunidad Educativa, como la preparación de platos de diferentes culturas dentro del **taller de cocina** desarrollada en el programa de atención al alumnado ACNEAE.

El Centro procura implicar a su profesorado y alumnado en proyectos de innovación desde la perspectiva de las nuevas propuestas metodológicas educativas y la incorporación de las nuevas tecnologías en la práctica docente. Para favorecer la inclusión, desde el inicio de la andadura del IESO Castejón se ha propiciado el aprendizaje basado en proyectos (ABP), lo que también ha favorecido la atención a la diversidad, siendo muy valorado por parte del alumnado y el profesorado y permitiendo entrar en colaboración con proyectos de otros centros, enriqueciendo el trabajo de equipo.

Como ejemplo, dentro del Proyecto Interdisciplinar de Centro del curso 2019-20, se gestó desde la asignatura de Educación Física, con la colaboración del resto de materias, el Proyecto “Camino de PiEFciTos”, que ha promovido la colaboración de diferentes centros a nivel nacional y autonómico, trabajando de forma conjunta la práctica de la actividad deportiva, los hábitos de alimentación saludables, la lectura y el desarrollo sostenible del medio ambiente, a través de la gestión de residuos del centro mediante el reciclaje. Este proyecto se realizó en diferentes propuestas:

- **PROYECTO LÚDICO-DEPORTIVO 20D:** <https://drive.google.com/file/d/1Hbro29GsSDv5TLnNAA5V-KgPfkBA5GaE/view>
- **PROYECTO DE CENTRO - ONLINE - “CaMiNo de PiEFciToS”:** <https://sites.google.com/educacion.navarra.es/caminodepiefcitosonline/p%C3%A1gina-principal?authuser=1>

Así mismo, se está trabajando activamente por facilitar la mayor participación de las familias, en especial de las minorías culturales que aún se muestran reticentes a intervenir en actividades del centro, poniendo en valor la interculturalidad y el valor de todas las aportaciones.

Enlaces con información adicional:

- <https://sites.google.com/educacion.navarra.es/proyecta2iesocastejon/curso-2019-2020/proyectos-de-centro-19-20?authuser=0>

Proyecto “Iturrama Berdea e Iturrama Solidario”

IES Iturrama BHI (Pamplona)

COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA



TRABAJAMOS la educación inclusiva, lo que implica que todos los jóvenes aprendan conjuntamente independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluido aquel alumnado que presenta una discapacidad.

Objetivos del centro:

- Trasladar los valores educativos del PEC a la práctica docente.
- Diseñar una línea educativa y pedagógica clara y común de centro para aplicarla.
- Crear proyectos educativos de centro con las siguientes características:
 - Trabajar y fomentar pensamiento crítico y reflexivo
 - Incentivar y motivar, autoestima y trabajo en equipo
 - Dar funcionalidad al conocimiento
 - Educar en valores cívicos, solidarios, de paz y convivencia

ITURRAMA VERDE



- “Iturrama Berdea” es un proyecto que nació en el curso 2015/16, después de preguntar al alumnado sobre las necesidades que percibían en el centro y analizar las carencias del mismo, y con el objetivo de que las costumbres del alumnado sean más sostenibles.
- En el curso 2014-2015 el IES Iturrama puso en marcha un Proyecto de Innovación Educativa dentro del Programa Elkartasun eskolak: IES Iturrama con el Sahara. En la actualidad el proyecto sigue vivo y el centro continúa con el proyecto, y lo que comenzó con el Sahara se ha extendido a todas las migraciones convertido en “Iturrama solidario”.

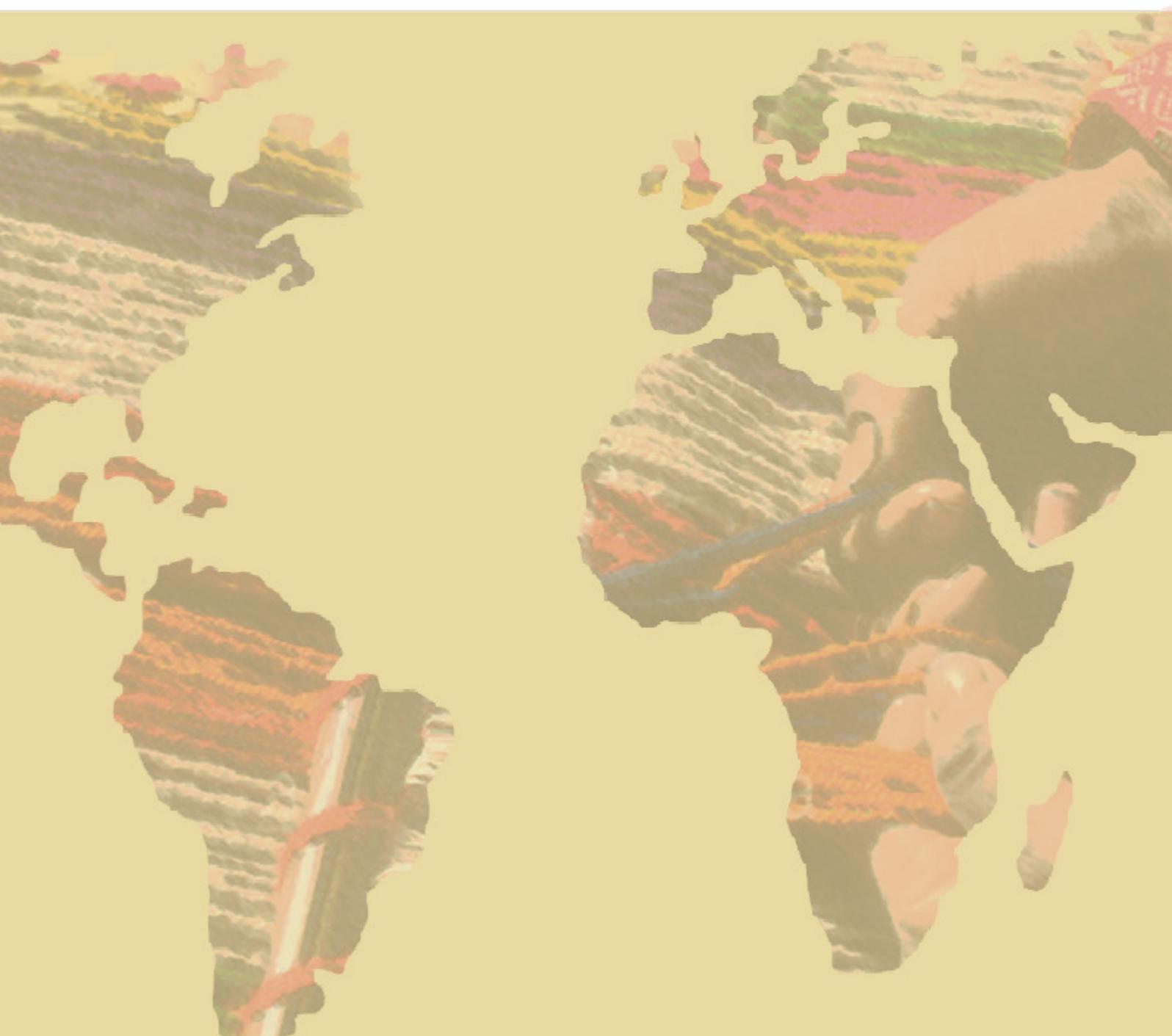
Enlaces con información adicional:

- <https://sites.google.com/educacion.navarra.es/iturrama-berdea/beste-jarduerak/paperezko-zubiak>
- <https://sites.google.com/site/itursahara/>

7.5. Referencias

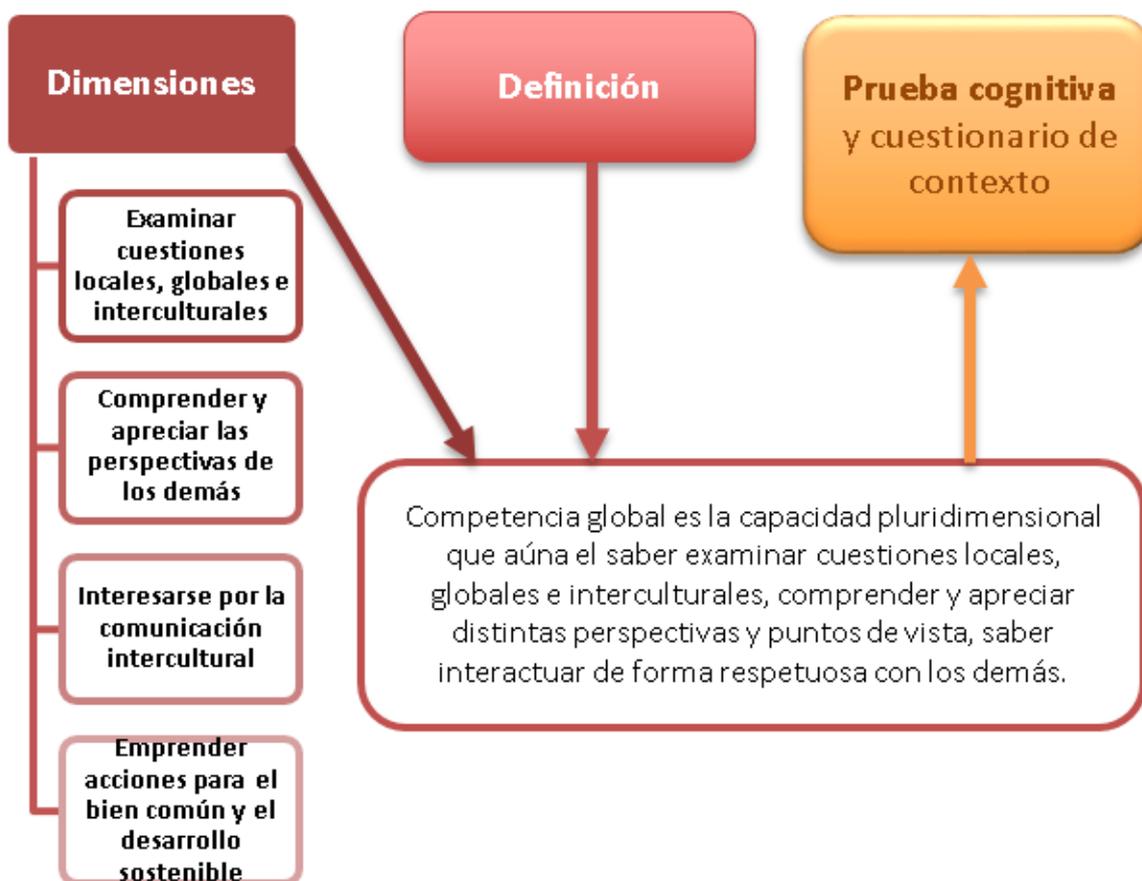
- Aguado, M. (1998). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En C. Jiménez, *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson
- Arroio, A. (2019). Education as a human right against hate speech and intolerance. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(3), 314-315. doi:<https://doi.org/10.33225/pec/19.77.314>
- Beresniova, C. (2010). When intolerance means more than prejudice: challenges to Lithuanian education reforms for social tolerance. En I. Silova (Ed.), *Post-Socialism is not Dead: (Re)Reading the Global in Comparative Education* (pp. 247-269). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. Recuperado de <http://hdl.voced.edu.au/10707/166181>
- Besalú, X. (1994). Educación intercultural en Europa. *Documentación Social* (97), 115-127.
- Consejo de Europa. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, volume 1: Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado de <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Firdaus, F., Anggreta, D. K. y Yasin, F. (2020). Internalizing multiculturalism values through education: anticipatory strategies for multicultural problems and intolerance in Indonesia. *Jurnal Antropologi*, 22(1), 131-141. doi:<https://doi.org/10.25077/jantro.v22.n1.p131-141.2020>
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>

Anexo I



Anexo I. Marco conceptual Competencia Global





Anexo II



Anexo II. Ejemplos de unidades de la prueba cognitiva

Para ilustrar la prueba cognitiva de Competencia Global, se publican cinco unidades de evaluación de las utilizadas en PISA 2018. Se presentan con capturas de pantalla de la prueba digital, con los estímulos y las preguntas, la ficha de características de cada pregunta y la guía de codificación en el caso de que se trate de una pregunta abierta. Todas ellas se pueden encontrar, en español y en inglés, en los siguientes enlaces:

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>

www.oecd.org/pisa/test/

Unidad CG123: Una única historia

Esta unidad presenta un fragmento de una conferencia de la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, titulada “El peligro de una única historia”. Describe aquí su experiencia al darse cuenta de que su compañera de habitación no la ve como individuo con experiencias únicas y de igual valor, sino que se ha representado “una única historia” sobre ella, basada en prejuicios sobre África y la vida allí. La unidad comienza con dos preguntas relacionadas con el extracto y continúa explorando cómo se puede crear “una única historia” al enfrentar los prejuicios de los personajes de ficción, en este caso el de una mujer hacia un joven en un mercado. El contenido se categoriza como **relaciones culturales e interculturales**, dentro de la subárea **perspectivismo**, estereotipos, **discriminación e intolerancia**.

Una única historia. Pregunta 1

PISA 2018

?
◀ ▶

Una única historia
Pregunta 1 / 4

Consulta "Una única historia" a la derecha. Pula en una opción para responder a la pregunta.

¿Cuál de las siguientes frases puede explicar mejor por qué la compañera de habitación se quedó "perpleja" por el buen nivel de inglés de Adichie y "decepcionada" por la música que puso de una estrella de pop estadounidense?

- Al enterarse de que Adichie venía de Nigeria, esperaba aprender cosas nuevas sobre música africana.
- Había aprendido en el colegio que en África hay muchos países, muchos de los cuales tienen más de un idioma oficial.
- Tenía ideas preconcebidas de África y los africanos basadas en imágenes populares que había visto en su país.
- No esperaba que esa estrella de pop fuera famosa en África porque esa artista solo canta en inglés.

UNA ÚNICA HISTORIA

Chimamanda Ngozi Adichie es una escritora que creció en una familia de clase media de Nigeria, un país del oeste de África. Tanto su padre como su madre trabajaban en la Universidad de Nigeria. Su padre era profesor y su madre era una administrativa de la universidad. Adichie fue estudiante universitaria en Nigeria, antes de viajar a Estados Unidos para continuar su formación.

La siguiente información está basada en una conferencia en línea que dio Adichie, titulada "El peligro de una única historia". En un momento de la conferencia, Adichie habla de sus experiencias con su compañera de habitación en la universidad estadounidense en la que estudiaba.

Yo tenía 19 años. A mi compañera de habitación estadounidense le resulté desconcertante. Me preguntó dónde había aprendido a hablar tan bien inglés, y se quedó perpleja cuando le dije que la lengua oficial de Nigeria era el inglés. Me preguntó si podía escuchar lo que ella llamó mi "música tribal", y se quedó muy decepcionada cuando puse música de una estrella de pop estadounidense.

Daba por hecho que yo no sabía usar una cocina.

Lo que me sorprendió fue lo siguiente: que ella ya sentía lástima por mí incluso antes de verme. Mi compañera de habitación tenía una única historia de África: una única historia de catástrofe. En esta única historia, no cabía la posibilidad de que los africanos nos pareciésemos a ella en nada. Ni la posibilidad de que hubiera sentimientos más complejos que la lástima. Ni la posibilidad de conectar como seres humanos semejantes.

Esta pregunta requiere que el estudiante reflexione sobre la perspectiva que toma la compañera de Chimamanda e identifique por qué ha podido crear "una única historia" de ella. La respuesta correcta es **"C"**, porque es la única opción que explica cómo la compañera se ha hecho esa idea de Chimamanda. El estudiante debe ser capaz de identificar la perspectiva de la compañera en contraposición a la de la escritora.

Número de pregunta	CG123Q01
Proceso cognitivo	Identificar y analizar perspectivas múltiples
Subproceso cognitivo	Reconocer perspectivas y visiones del mundo
Formato de respuesta	Opción múltiple simple
Nivel	2

Una única historia. Pregunta 2

PISA 2018     

Una única historia
Pregunta 2 / 4

Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

Adichie continúa diciendo: "Una historia única crea estereotipos y el problema de los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos".

Las afirmaciones de la tabla de abajo ¿son un ejemplo de cómo un estereotipo puede ser incompleto? Pulsa en **Sí** o **No** para cada afirmación.

¿Es esta afirmación un ejemplo de cómo un estereotipo puede ser incompleto?	Sí	No
No refleja diferencias individuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No se comunica a mucha gente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No incluye experiencias personales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No va más allá de las generalizaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No pueden comprenderlo personas de diferentes culturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En esta pregunta el estudiante debe evaluar cada afirmación de la tabla y decidir si la misma describe cómo un estereotipo puede ser incompleto. Debe pensar no solo en estereotipos comunes sobre África, sino en la naturaleza de los mismos en general. Las respuestas correctas son: **“Sí”, “No”, “Sí”, “Sí”, “No”**. Las afirmaciones a las que corresponde un Sí se refieren a que los estereotipos son generalizaciones que no tienen en cuenta diferencias ni experiencias individuales y que se perpetúan. Para conseguir una puntuación parcial, deben ser correctas cuatro de las opciones, y para recibir la total, las cinco opciones. Con menos de cuatro no se consigue puntuación. El nivel de dificultad se refiere a la puntuación total.

Número de pregunta	CG123Q02
Proceso cognitivo	Evaluar información, formular argumentos y explicar situaciones
Subproceso cognitivo	Describir y explicar situaciones y problemas complejos
Formato de respuesta	Opción múltiple compleja
Nivel	5

Una única historia. Pregunta 3

PISA 2018

Una única historia
Pregunta 3 / 4

Pulsa en una o más casillas para responder a la pregunta.

¿Cuáles de los siguientes ejemplos muestran mejor cómo el poder de los medios de comunicación puede llevar a que haya una única historia sobre un grupo de personas?

✓ Recuerda que puedes elegir **una o más casillas**.

- Una página web describe los logros históricos de un pueblo indígena al hablar sobre su colonización por parte de una potencia extranjera.
- Un artículo de revista ilustra una ciudad extranjera con fotos de niños que vagan por las calles pidiendo dinero.
- Un programa de televisión popular cuenta las historias de hombres y mujeres de distintos orígenes étnicos y con distintas trayectorias profesionales.
- Un artículo periodístico afirma que las mujeres ejecutivas son mejores jefas porque son más empáticas que los hombres.

Esta pregunta es parecida a la primera en que el estudiante debe pensar más allá de los estereotipos y considerar el papel de los medios de comunicación en la creación de información correcta, sesgada o falsa. Se debe valorar aquí cómo pueden contribuir estos medios a la formación de estereotipos. Las respuestas correctas son **“B” y “D”**, con lo que se consigue puntuación total. Si se responde solo a una de las dos, la puntuación es parcial. En los demás casos, no se consigue puntuación. El nivel de dificultad se refiere a la puntuación total.

Número de pregunta	CG123Q03
Proceso cognitivo	Evaluar información, formular argumentos y explicar situaciones
Subproceso cognitivo	Describir y explicar situaciones y problemas complejos
Formato de respuesta	Opción múltiple compleja
Nivel	5

Una única historia. Pregunta 4

PISA 2018

Una única historia
Pregunta 4 / 4

Escribe tus respuestas a las preguntas.

Alicia ve a un joven que viste ropa harapienta cogiendo fruta de un puesto en el mercado y llamando a un amigo en un idioma que ella no entiende. Alicia exclama con desaire que los extranjeros no respetan las normas de la sociedad y que deberían buscar trabajo para pagarse su propia comida.

¿Cuál sería una suposición que hace Alicia sobre el joven, basada en lo que ella ha observado?

Explica por qué esta suposición podría ser incorrecta.

Aquí se presenta un texto con un personaje, Alicia, en un mercado, que observa la apariencia y comportamiento de un hombre joven. Se describe cómo percibe Alicia al joven y se hacen dos preguntas abiertas, codificadas de forma independiente. En la primera, se pide que lean el texto y que describan con sus palabras lo que suponen que Alicia piensa del joven. Se identifican cuatro supuestos considerados correctos, según la información del texto. La guía de codificación se explica a continuación.

Número de pregunta	CG123Q04
Proceso cognitivo	Evaluar información, formular argumentos y explicar situaciones
Subproceso cognitivo	Describir y explicar situaciones y problemas complejos
Formato de respuesta	Pregunta abierta – codificada por expertos
Nivel	1

Puntuación total

Código 1. Ofrece una de las siguientes suposiciones sobre el joven:

- El joven es extranjero
- El joven es pobre o no puede pagarse la comida
- El joven está robando
- El joven (o los extranjeros, en general) no respeta las reglas de la sociedad
 - Cree que es extranjero [1]
 - Cree que es pobre [2]
 - No puede pagarse la comida [2]
 - Ella cree que él no tiene trabajo [3]
 - No ha pagado la fruta [4]
 - Ella cree que él no respeta las reglas [5 – aunque repita parte de la información del texto, se acepta como prueba de la suposición que puede hacer Alicia]
 - No le han educado bien [5 – se acepta como paráfrasis de “no respeta las reglas de la sociedad”]

Una única historia. Pregunta 5

PISA 2018

Una única historia
Pregunta 4 / 4

Escribe tus respuestas a las preguntas.

Alicia ve a un joven que viste ropa harapienta cogiendo fruta de un puesto en el mercado y llamando a un amigo en un idioma que ella no entiende. Alicia exclama con desaire que los extranjeros no respetan las normas de la sociedad y que deberían buscar trabajo para pagarse su propia comida.

¿Cuál sería una suposición que hace Alicia sobre el joven, basada en lo que ella ha observado?

Explica por qué esta suposición podría ser incorrecta.

Tras identificar la suposición que hace Alicia en el texto, el estudiante tiene que explicar por qué podría ser incorrecta. Para puntuación total, se debe ofrecer una explicación coherente, p. e., si “el joven está robando” es la suposición, la explicación podría ser “a lo mejor ha pagado ya la fruta”. También se aceptan respuestas más generales, pero que expliquen el problema, como “hace un juicio sin tener la suficiente información” o “tiene prejuicios”. La guía de codificación describe los casos en que se otorga puntuación total.

Número de pregunta	CG123Q05
Proceso cognitivo	Evaluar información, formular argumentos y explicar situaciones
Subproceso cognitivo	Describir y explicar situaciones y problemas complejos
Formato de respuesta	Pregunta abierta – codificada por expertos
Nivel	2

Puntuación total

Código 11. Da una explicación concreta de la suposición **y** describe por qué se podría equivocar Alicia en suponerlo. La explicación puede ofrecer otra interpretación del comportamiento que observó Alicia o refutar esa suposición.

- **1. Suposición:** el joven es extranjero. **Explicación:** por la lengua en que hablaba
- **2. Suposición:** el joven es pobre o no puede pagarse la comida. **Explicación:** por su ropa harapienta o porque agarró la fruta
- **3. Suposición:** el joven está robando o no tiene trabajo. **Explicación:** estaba agarrando la fruta
- **4. Suposición:** el joven (o los extranjeros, en general) no respeta las reglas de la sociedad. **Explicación:** estaba agarrando la fruta
 - Solo porque hable otra lengua no quiere decir que sea extranjero [1]
 - Podría saber más de un idioma [1]
 - Podría haber nacido en este país, pero hablar en otro idioma [1]
 - Quizá es la moda de los jóvenes vestir con harapos [2]
 - Podría trabajar en la frutería [2]
 - Quizá el dueño le había dejado coger la fruta [2]
 - Podría estar diciendo a su amigo que le pagara la fruta [2]
 - Podría llevar ropa harapienta por el trabajo que hace [3]
 - Solo porque agarre la fruta no significa que no trabaje [3]
 - Podrían estarle pagando muy poco y no le llega para comer [3]
 - Puede que el puesto sea de su familia [4]

Código 12. Da una explicación general que describe el problema que supone tener prejuicios.

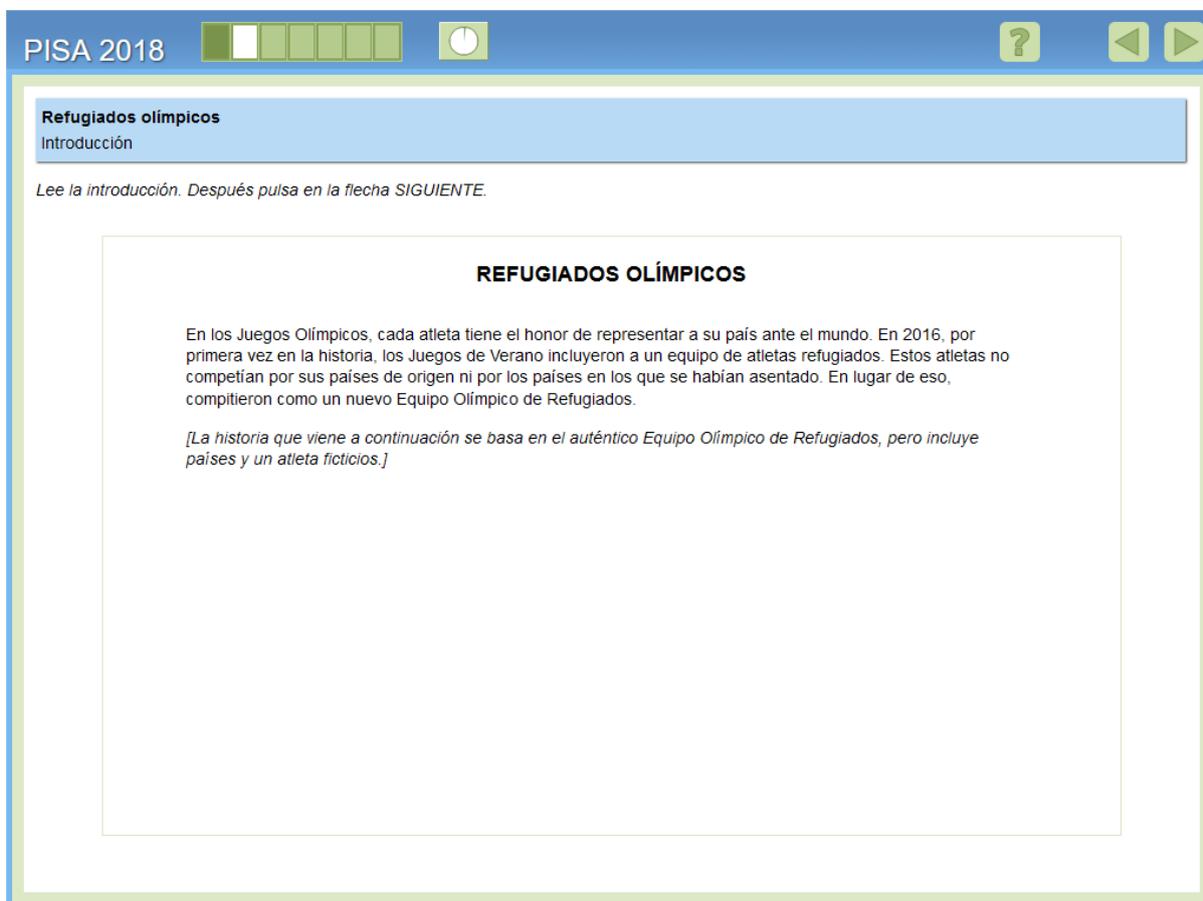
- No tiene información suficiente para pensar eso
- Está generalizando todo
- Lo ve como un estereotipo
- Es una racista
- Se apresura en juzgarlo
- Lo juzga sin motivo
- Puede haber otras causas por las que ha hecho eso.
- Tiene una única historia sobre él

● da una explicación general de por qué podemos equivocarnos al tener prejuicios sobre el joven.

- Puede hacer eso porque tiene una discapacidad
- Puede querer alardear ante su amigo

Unidad CG134. Refugiados olímpicos

Refugiados olímpicos. Introducción



The screenshot shows the PISA 2018 interface. At the top, there is a blue header with 'PISA 2018' on the left, a progress bar in the center, and navigation icons (question mark, back, forward) on the right. Below the header, a blue box contains the title 'Refugiados olímpicos' and the subtitle 'Introducción'. Below this, a line of text reads: 'Lee la introducción. Después pulsa en la flecha SIGUIENTE.' The main content area is a white box with a green border. It features the title 'REFUGIADOS OLÍMPICOS' in bold. Below the title, there are two paragraphs of text. The first paragraph describes the inclusion of a refugee team in the 2016 Summer Olympics. The second paragraph is a note in italics stating that the following story is based on the real Olympic Refugee Team but includes fictional elements.

Esta unidad contiene una introducción que contextualiza lo que fue el **Equipo Olímpico de Refugiados**, que participó, por primera vez, en los Juegos Olímpicos de 2016. Después se centra en un personaje de ficción dentro de ese equipo. Félix es un atleta que vino por avión desde su país de origen y está viviendo como refugiado en otro país. En ambos países ha estado entrenando, ha participado como miembro del Equipo Olímpico de Refugiados y ha ganado una medalla. Se presenta una entrevista sobre los sentimientos que le invadieron al recibir esa medalla. El contenido se categoriza como **Instituciones políticas, conflictos sociales y derechos humanos**, en la subárea **derechos humanos universales y tradiciones locales**.

Refugiados olímpicos. Pregunta 1

PISA 2018

Refugiados olímpicos
Pregunta 1 / 5

Consulta "Refugiados olímpicos" a la derecha. Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

Un periodista deportivo está escribiendo un artículo sobre Félix y el debate que ha generado la medalla que ganó.

¿Serían relevantes para el artículo las siguientes fuentes de información? Pulsa en **Sí** o **No** para cada fuente.

¿Sería esta fuente relevante para el artículo del periodista?	Sí	No
Comentarios publicados por distintas personas que participan en el debate a través de las redes sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogs de otros atletas olímpicos sobre su experiencia personal en los Juegos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una entrevista realizada a Félix por el periodista sobre su experiencia olímpica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

REFUGIADOS OLÍMPICOS

Félix es un corredor de atletismo que no pudo competir por su país natal, Gondalandia. Tras huir de la guerra y la persecución en Gondalandia, se asentó como refugiado en el país de Latuna, donde ha vivido y entrenado durante los últimos tres años. Compitió y ganó una medalla en su disciplina como miembro del Equipo Olímpico de Refugiados.

Al volver a Latuna después de los Juegos Olímpicos, Félix apareció en un programa de la televisión nacional para hablar de su experiencia compitiendo en los Juegos. Este es un extracto de su entrevista:

Entrevistador: "Si hubieras podido elegir representar a Latuna o Gondalandia, ¿a cuál hubieras elegido?"

Félix: "Me habría sido muy difícil decidir a qué país representar. De niño soñaba con representar a Gondalandia en los Juegos Olímpicos. Pero sin el apoyo de Latuna es posible que no hubiera vivido para ver los Juegos Olímpicos de 2016, y mucho menos para competir en ellos."

Entrevistador: "Entonces, ¿no crees que esta medalla debería concedérsele al país en el que vives ahora como una forma de agradecimiento por todo lo que has recibido?"

Félix: "He decidido aceptar esta medalla para el Equipo Olímpico de Refugiados. Pero quiero compartirla con Latuna y con toda la gente de Gondalandia como reconocimiento por todo el apoyo que he recibido de ambos países."

Cuando la entrevista a Félix fue televisada, surgió un debate en las redes sociales sobre su decisión. Unos afirmaban que la medalla debería habersele otorgado a su país de acogida, Latuna, mientras que otros defendían que debería habersele otorgado a su país de origen, Gondalandia.

En esta pregunta, el estudiante debe considerar el propósito del periodista deportivo, que escribe un artículo sobre Félix y el debate sobre su medalla. Los estudiantes tienen que valorar si la información de las tres fuentes le puede ayudar a escribir el artículo. Las respuestas correctas son: **"Sí", "No", "Sí"**. Se obtiene puntuación total si las tres son correctas.

Número de pregunta	CG134Q01
Proceso cognitivo	Evaluar información, formular argumentos y explicar situaciones
Subproceso cognitivo	Seleccionar fuentes
Formato de respuesta	Opción múltiple compleja
Nivel	5

Refugiados olímpicos. Pregunta 2

PISA 2018

Refugiados olímpicos
Pregunta 2 / 5

Consulta "Refugiados olímpicos" a la derecha. Pula en una opción para responder a la pregunta.

Algunas personas del país de acogida de Félix, Latuna, manifiestan que la medalla debería concedérsele a ese país.

¿Cuál de las siguientes frases respalda mejor esa opinión?

- Latuna nunca ha ganado una medalla en atletismo, por lo que debería concedérsele la medalla de Félix aunque él no sea ciudadano.
- Latuna le concedió a Félix la condición de refugiado cuando huyó de Gondalandia, dándole así derecho para competir con el Equipo Olímpico de Refugiados.
- Latuna apoyó a Félix facilitándole las instalaciones para entrenar, los fondos y la posibilidad de competir en los Juegos Olímpicos.
- El ejemplo de Latuna podría animar a otros países a acoger a refugiados, porque así aumentarían sus posibilidades de que se les conceda una medalla.

REFUGIADOS OLÍMPICOS

Félix es un corredor de atletismo que no pudo competir por su país natal, Gondalandia. Tras huir de la guerra y la persecución en Gondalandia, se asentó como refugiado en el país de Latuna, donde ha vivido y entrenado durante los últimos tres años. Compitió y ganó una medalla en su disciplina como miembro del Equipo Olímpico de Refugiados.

Al volver a Latuna después de los Juegos Olímpicos, Félix apareció en un programa de la televisión nacional para hablar de su experiencia compitiendo en los Juegos. Este es un extracto de su entrevista:

Entrevistador: "Si hubieras podido elegir representar a Latuna o Gondalandia, ¿a cuál hubieras elegido?"

Félix: "Me habría sido muy difícil decidir a qué país representar. De niño soñaba con representar a Gondalandia en los Juegos Olímpicos. Pero sin el apoyo de Latuna es posible que no hubiera vivido para ver los Juegos Olímpicos de 2016, y mucho menos para competir en ellos."

Entrevistador: "Entonces, ¿no crees que esta medalla debería concedérsele al país en el que vives ahora como una forma de agradecimiento por todo lo que has recibido?"

Félix: "He decidido aceptar esta medalla para el Equipo Olímpico de Refugiados. Pero quiero compartirla con Latuna y con toda la gente de Gondalandia como reconocimiento por todo el apoyo que he recibido de ambos países."

Cuando la entrevista a Félix fue televisada, surgió un debate en las redes sociales sobre su decisión. Unos afirmaban que la medalla debería habersele otorgado a su país de acogida, Latuna, mientras que otros defendían que debería habersele otorgado a su país de origen, Gondalandia.

En esta pregunta, el estudiante debe considerar la perspectiva de algunos residentes en el país de Latuna que opinan que la medalla debería haber sido para su país, donde Félix tiene la condición de refugiado. La respuesta correcta es la **"C"**, porque ofrece la mejor base para sustentar esa opinión.

Número de pregunta	CG134Q02
Proceso cognitivo	Identificar y analizar perspectivas múltiples
Subproceso cognitivo	Reconocer perspectivas
Formato de respuesta	Opción múltiple simple
Nivel	3

Refugiados olímpicos. Pregunta 3

PISA 2018     

Refugiados olímpicos
 Pregunta 3 / 5

Consulta "Refugiados olímpicos" a la derecha. Pulsa en una opción para responder a la pregunta.

Algunas personas del país natal de Félix, Gondalandia, manifiestan que la medalla debería concedérsele a ese país.

¿Cuál de las siguientes frases respalda mejor esa opinión?

- Gondalandia podría usar la medalla para desviar la atención del conflicto dentro de sus fronteras.
- Gondalandia es el país de origen de Félix y él sigue siendo ciudadano de ese país.
- Gondalandia perdió un valioso atleta cuando Félix se marchó, por lo que debería concedérsele la medalla como compensación.
- Gondalandia podría inspirar a futuros atletas a competir en los Juegos Olímpicos si tuviera la medalla de Félix.

REFUGIADOS OLÍMPICOS

Félix es un corredor de atletismo que no pudo competir por su país natal, Gondalandia. Tras huir de la guerra y la persecución en Gondalandia, se asentó como refugiado en el país de Latuna, donde ha vivido y entrenado durante los últimos tres años. Compitió y ganó una medalla en su disciplina como miembro del Equipo Olímpico de Refugiados.

Al volver a Latuna después de los Juegos Olímpicos, Félix apareció en un programa de la televisión nacional para hablar de su experiencia compitiendo en los Juegos. Este es un extracto de su entrevista:



Entrevistador: "Si hubieras podido elegir representar a Latuna o Gondalandia, ¿a cuál hubieras elegido?"



Félix: "Me habría sido muy difícil decidir a qué país representar. De niño soñaba con representar a Gondalandia en los Juegos Olímpicos. Pero sin el apoyo de Latuna es posible que no hubiera vivido para ver los Juegos Olímpicos de 2016, y mucho menos para competir en ellos."



Entrevistador: "Entonces, ¿no crees que esta medalla debería concedérsele al país en el que vives ahora como una forma de agradecimiento por todo lo que has recibido?"



Félix: "He decidido aceptar esta medalla para el Equipo Olímpico de Refugiados. Pero quiero compartirla con Latuna y con toda la gente de Gondalandia como reconocimiento por todo el apoyo que he recibido de ambos países."

Cuando la entrevista a Félix fue televisada, surgió un debate en las redes sociales sobre su decisión. Unos afirmaban que la medalla debería habersele otorgado a su país de acogida, Latuna, mientras que otros defendían que debería habersele otorgado a su país de origen, Gondalandia.

Esta pregunta es parecida a la anterior, pero ahora el estudiante debe considerar la perspectiva de algunos residentes del país de origen de Félix, Gondalandia. La respuesta que recoge mejor esa visión es la **"B"**.

Número de pregunta	CG134Q03
Proceso cognitivo	Identificar y analizar perspectivas múltiples
Subproceso cognitivo	Reconocer perspectivas
Formato de respuesta	Opción múltiple simple
Nivel	2

Refugiados olímpicos. Pregunta 4

PISA 2018

⏰

?

◀

▶

Refugiados olímpicos
 Pregunta 4 / 5

Consulta "Refugiados olímpicos" a la derecha. Pulsa en una o más casillas para responder a la pregunta.

Un ciudadano de Latuna publica la siguiente declaración en las redes sociales:

"Creo firmemente que Félix debería dar su medalla a Latuna. Es un refugiado en nuestro país. Lo acogimos cuando huyó. Sin ninguna duda hubiera muerto en su país si se hubiera quedado allí. Todo el mundo sabe lo brutales que son los soldados de Gondalandia. Todo su éxito puede atribuirse a lo que Latuna le ha dado: nuestros fantásticos entrenadores, nuestras instalaciones, por no mencionar el respaldo económico que ha recibido en los últimos tres años. Nunca hubiera llegado a los Juegos Olímpicos si se hubiera quedado en Gondalandia. Esa medalla nos la debe a Latuna."

¿Qué frases de las siguientes aparecidas en la publicación son opiniones más que hechos?

✓ Recuerda que puedes elegir **una o más** casillas.

"Es un refugiado en nuestro país."

"Lo acogimos cuando huyó."

"Sin ninguna duda hubiera muerto en su país si se hubiera quedado allí."

"Todo el mundo sabe lo brutales que son los soldados de Gondalandia."

REFUGIADOS OLÍMPICOS

Félix es un corredor de atletismo que no pudo competir por su país natal, Gondalandia. Tras huir de la guerra y la persecución en Gondalandia, se asentó como refugiado en el país de Latuna, donde ha vivido y entrenado durante los últimos tres años. Compió y ganó una medalla en su disciplina como miembro del Equipo Olímpico de Refugiados.

Al volver a Latuna después de los Juegos Olímpicos, Félix apareció en un programa de la televisión nacional para hablar de su experiencia compitiendo en los Juegos. Este es un extracto de su entrevista:

Entrevistador: "Si hubieras podido elegir representar a Latuna o Gondalandia, ¿a cuál hubieras elegido?"

Félix: "Me habría sido muy difícil decidir a qué país representar. De niño soñaba con representar a Gondalandia en los Juegos Olímpicos. Pero sin el apoyo de Latuna es posible que no hubiera vivido para ver los Juegos Olímpicos de 2016, y mucho menos para competir en ellos."

Entrevistador: "Entonces, ¿no crees que esta medalla debería concedérsele al país en el que vives ahora como una forma de agradecimiento por todo lo que has recibido?"

Félix: "He decidido aceptar esta medalla para el Equipo Olímpico de Refugiados. Pero quiero compartirla con Latuna y con toda la gente de Gondalandia como reconocimiento por todo el apoyo que he recibido de ambos países."

Cuando la entrevista a Félix fue televisada, surgió un debate en las redes sociales sobre su decisión. Unos afirmaban que la medalla debería habersele otorgado a su país de acogida, Latuna, mientras que otros defendían que debería habersele otorgado a su país de origen, Gondalandia.

Esta pregunta ofrece primero un texto como una entrada en un blog. En ella, el autor hace varias afirmaciones que sustentan el argumento de que la medalla debería haber ido a Latuna, el país donde vive Félix. Se pregunta que se consideren cuatro frases de la entrada y se identifiquen las opiniones sobre los hechos. Las correctas son la "C" y la "D". Si se eligen ambas, se da puntuación total; si se elige una, se da puntuación parcial.

Número de pregunta	CG134Q04
Proceso cognitivo	Evaluar información, formular argumentos y explicar situaciones
Subproceso cognitivo	Ponderar fuentes (fiabilidad y relevancia)
Formato de respuesta	Opción múltiple compleja
Nivel	3

Refugiados olímpicos. Pregunta 5

PISA 2018

Refugiados olímpicos
Pregunta 5 / 5

Consulta "Refugiados olímpicos" a la derecha. Escribe tu respuesta a la pregunta.

¿Por qué Félix podría haber considerado apropiado aceptar la medalla para el Equipo Olímpico de Refugiados en lugar de para Latuna o Gondalandia? Da una razón.

REFUGIADOS OLÍMPICOS

Félix es un corredor de atletismo que no pudo competir por su país natal, Gondalandia. Tras huir de la guerra y la persecución en Gondalandia, se asentó como refugiado en el país de Latuna, donde ha vivido y entrenado durante los últimos tres años. Compitió y ganó una medalla en su disciplina como miembro del Equipo Olímpico de Refugiados.

Al volver a Latuna después de los Juegos Olímpicos, Félix apareció en un programa de la televisión nacional para hablar de su experiencia compitiendo en los Juegos. Este es un extracto de su entrevista:

 Entrevistador: "Si hubieras podido elegir representar a Latuna o Gondalandia, ¿a cuál hubieras elegido?"

 Félix: "Me habría sido muy difícil decidir a qué país representar. De niño soñaba con representar a Gondalandia en los Juegos Olímpicos. Pero sin el apoyo de Latuna es posible que no hubiera vivido para ver los Juegos Olímpicos de 2016, y mucho menos para competir en ellos."

 Entrevistador: "Entonces, ¿no crees que esta medalla debería concedérsele al país en el que vives ahora como una forma de agradecimiento por todo lo que has recibido?"

 Félix: "He decidido aceptar esta medalla para el Equipo Olímpico de Refugiados. Pero quiero compartirla con Latuna y con toda la gente de Gondalandia como reconocimiento por todo el apoyo que he recibido de ambos países."

Quando la entrevista a Félix fue televisada, surgió un debate en las redes sociales sobre su decisión. Unos afirmaban que la medalla debería habersele otorgado a su país de acogida, Latuna, mientras que otros defendían que debería habersele otorgado a su país de origen, Gondalandia.

En la última pregunta de esta unidad, se pide considerar la perspectiva de Félix, basándose en lo que se lee en el texto, pero yendo más allá, para dar una razón por la que Félix creía más apropiado recibir la medalla en nombre del Equipo Olímpico de Refugiados. La guía de codificación describe los casos en que se otorga puntuación total.

Número de pregunta	CG134Q05
Proceso cognitivo	Identificar y analizar perspectivas múltiples
Subproceso cognitivo	Reconocer perspectivas
Formato de respuesta	Pregunta abierta – codificada por expertos
Nivel	4

Puntuación total

Código 1. Se refiere a uno de los siguientes motivos por los que Félix quiso aceptar la medalla para el Equipo Olímpico de Atletas Refugiados.

- Reflejaba su condición de refugiado
- Le ayudó a resolver su conflicto de a qué país representar
 - Félix es un refugiado, por lo que el Equipo Olímpico de Atletas Refugiados es el que mejor representa su situación [1]
 - Estaba compitiendo con el Equipo Olímpico de Atletas Refugiados [1]
 - Era un refugiado [1]
 - Él no tenía una buena solución para elegir entre Latuna y Gondalandia [2]
 - Los dos países eran su hogar [2]
 - Quería compartirlo con los dos países [2]
 - Él no quería ofender a ninguno de los países [2]

Unidad CG139. Política lingüística

Esta unidad trata de un país de ficción, Armaz, donde se habla el idioma urskés. Un grupo de juristas hablantes de urskés proponen una nueva política que hará que se enseñe en esta lengua en todos los centros escolares públicos, excepto en las clases de idioma extranjero. Algunos ciudadanos de Armaz hablan jutanes, que es minoritario en Armaz, pero mayoritario fuera de las fronteras de este país. Están preocupados por las consecuencias que puedan resultar de esta política lingüística. Se deben considerar esas consecuencias y juzgarlas. El contenido se categoriza como **relaciones culturales e interculturales**, dentro de la subárea **perspectivismo, estereotipos, discriminación e intolerancia**.

Política lingüística. Pregunta 1

PISA 2018

Política lingüística
Pregunta 1 / 4

Consulta "Política lingüística" a la derecha. Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

Un estudiante, hablante de jutanés, ha investigado sobre otros países con políticas similares respecto a la enseñanza en el idioma oficial. Las afirmaciones de la siguiente tabla describen algunos de los resultados que ha encontrado.

¿Apoyan estas afirmaciones la política propuesta de impartir todas las clases en el único idioma oficial, el urskés? Pulsa en **Sí** o **No** para cada afirmación.

¿Apoya esta afirmación la política propuesta de impartir todas las clases en un único idioma oficial?	Sí	No
Los alumnos que reciben la enseñanza en dos o más idiomas alcanzan mayores logros académicos que aquellos a los que solo se enseña en un idioma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos que no aprenden el idioma oficial de un país tienen menos probabilidades de terminar la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos que aprenden el idioma oficial de un país tienen más probabilidades de adaptarse bien a la sociedad y encontrar un buen trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animar a los alumnos a aprender varios idiomas promueve una sociedad más diversa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

POLÍTICA LINGÜÍSTICA

En el país de Armaz, la mayoría de los ciudadanos hablan el idioma oficial, el urskés. Un grupo de legisladores de habla urskesa ha propuesto una política que exigiría que todas las clases de los centros de primaria y secundaria del país se impartieran solo en urskés. La única excepción serían las clases de lengua extranjera. A algunos ciudadanos de Armaz que hablan un idioma minoritario, el jutanés, les preocupa la política propuesta.

En esta pregunta se plantea la valoración de una determinada política lingüística en cada una de las afirmaciones. La primera y la última no sustentan esa política, mientras que la segunda y la tercera, sí. Por tanto, las respuestas correctas son: **"No", "Sí", "Sí", "No"**. Para tener puntuación total se requieren las cuatro correctas.

Número de pregunta	CG139Q01
Proceso cognitivo	Sopesar acciones y consecuencias
Subproceso cognitivo	Evaluar consecuencias e implicaciones
Formato de respuesta	Opción múltiple compleja
Nivel	4

Política lingüística. Pregunta 2

PISA 2018

Política lingüística
Pregunta 2 / 4

Pulsa en una opción para responder a la pregunta.

Algunos administradores escolares que apoyan la política de un único idioma han propuesto que se creen escuelas especiales para que los alumnos que hablan jutanés puedan aprender urskés. Los administradores defienden que esto hará que sea más fácil enseñar a estos alumnos.

Si se creasen escuelas especiales, ¿cuál de las siguientes podría ser la consecuencia más grave para los alumnos?

- Los hablantes de otros idiomas minoritarios se podrían animar a pedir escuelas propias también.
- Tener escuelas especiales podría intensificar divisiones sociales ya existentes basadas en el idioma.
- Las escuelas especiales no podrían abrirse hasta que se aprobara la nueva política.
- Tener escuelas especiales podría reducir el número de alumnos que asisten a las escuelas normales.

Aquí, se deben considerar cuatro posibles consecuencias y sopesar cuál sería la más grave si se instituyera el urskés como lengua dominante de instrucción. La correcta es la opción **“B”**, puesto que se refiere a la posible segregación y ampliación de la brecha social entre los hablantes de urskés y de jutanés.

Número de pregunta	CG139Q04
Proceso cognitivo	Sopesar acciones y consecuencias
Subproceso cognitivo	Evaluar consecuencias e implicaciones
Formato de respuesta	Opción múltiple simple
Nivel	3

Política lingüística. Pregunta 3

PISA 2018

Política lingüística
Pregunta 3 / 4

Escribe tu respuesta a la pregunta.

Aunque el jutanés no es el idioma oficial de Armaz, se utiliza mucho a nivel mundial. El idioma oficial, el urskés, no se habla normalmente fuera de Armaz y algunos países vecinos.

Con esta información, describe una consecuencia que podría resultar de hacer del urskés el único idioma utilizado en las escuelas públicas.

En esta pregunta abierta, el enfoque se amplía de lo local a lo global. Con la información ofrecida, se debe describir una consecuencia posible de hacer del urskés la única lengua de enseñanza. Para conseguir puntuación, se pueden dar dos tipos de respuestas: las que se refieren, como consecuencia negativa, a las relaciones más globales entre las personas y culturas de Armaz y otros países se clasifican como 11; las que se centran en consecuencias más locales o positivas para Armaz, se clasifican como 12; si no está clara la diferencia, se clasifican como 13.

Número de pregunta	CG139Q05
Proceso cognitivo	Sopesar acciones y consecuencias
Subproceso cognitivo	Evaluar consecuencias e implicaciones
Formato de respuesta	Pregunta abierta – codificada por expertos
Nivel	2

Puntuación total

Código 11. Incluye una consecuencia negativa asociada a imponer el urskés como lengua de instrucción. La respuesta debería referirse a una de las siguientes:

- Para la gente de Armaz sería difícil interactuar con personas de otros países
- Podría limitar el acceso a la información de la gente de Armaz
- Sería una desventaja económica para el país/los ciudadanos de Armaz
 - Los estudiantes estarían en desventaja al intentar comunicarse con la gente en otros países [1]
 - La gente de Armaz podría no ser capaz de comunicarse fácilmente con los visitantes en su país [1]
 - Si solo saben urskés, ¿cómo hablarán con la gente de otros países? [1]
 - A los estudiantes les costaría mucho leer cosas en Internet porque probablemente no estarán traducidas al urskés [2]
 - A la gente podría costarle más encontrar trabajo en otros países/en empresas internacionales [3]
 - No sería bueno para el turismo de Armaz que la gente de allí solo supiese hablar bien el urskés [3]
 - A Armaz le sería difícil hacer negocios con otros países [3]

Código 12. Incluye una implicación positiva de imponer el urskés como lengua de instrucción. La respuesta debería referirse a una de las siguientes:

- Sería beneficioso para el país de Armaz
- Sería beneficioso para el día a día en Armaz
- Sería beneficioso para el idioma urskés
 - Que todo el mundo aprendiera urskés podría ayudar a la gente a entender su historia y su cultura [1]
 - La gente de Armaz podría desarrollar un sentimiento más profundo de su propia cultura [1]
 - Toda la gente de Armaz podría comunicarse entre sí [1 o 2]

-
- Los estudiantes que no hablan urskés como primer idioma podrían aprenderlo y participar más fácilmente en la sociedad de Armaz [2]
 - La gente sería capaz de leer más fácilmente documentos oficiales, participar en la vida ciudadana, etc.
 - Es más fácil que se conserve el idioma urskés [3]

Código 13. Incluye una consecuencia correcta, pero no queda claro si se refiere a un efecto dentro de Armaz o a interrelaciones entre gentes de Armaz y gentes de otros países.

- Discriminación
- Sería difícil comunicarse entre la gente
- La gente llegaría a estar más aislada

Política lingüística. Pregunta 4

PISA 2018

Política lingüística
Pregunta 4 / 4

Consulta "Cuatro países" a la derecha. Pulsa en una opción para responder a las preguntas.

De acuerdo con las poblaciones descritas a la derecha, ¿en cuál de los países sería **MÁS** apropiado un sistema educativo de un único idioma que usara el idioma oficial?

País 1
 País 2
 País 3
 País 4

De acuerdo con las poblaciones descritas a la derecha, ¿en cuál de los países sería **MENOS** apropiado un sistema educativo de un único idioma que usara el idioma oficial?

País 1
 País 2
 País 3
 País 4

POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Cuatro países

Los países pueden ser muy distintos atendiendo al número de idiomas que se hablan y al tamaño de los distintos grupos que los hablan. Mira las siguientes cuatro descripciones de países. Ten en cuenta que cada país tiene un solo idioma oficial.

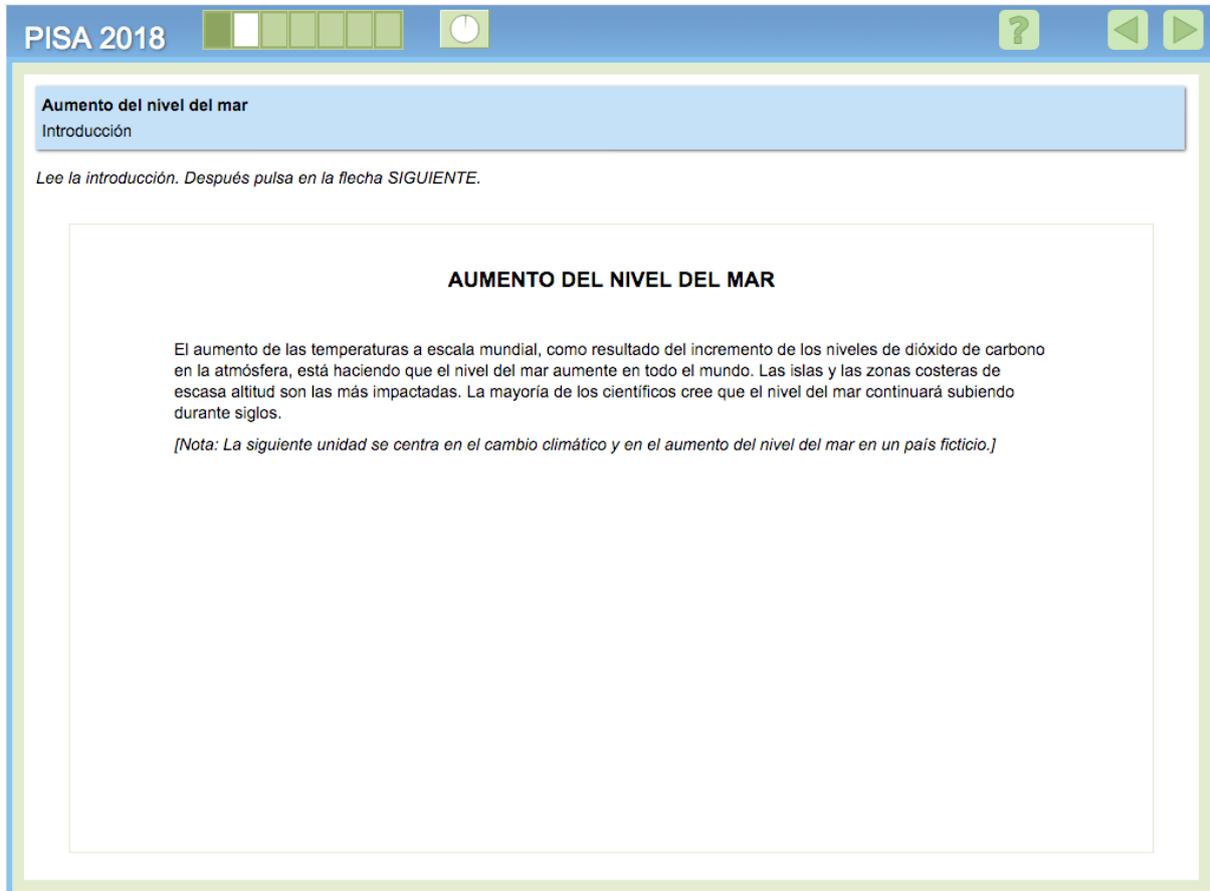
1. En el país 1, la mayoría de la gente habla el idioma oficial y grandes grupos por todo el país hablan otro idioma no oficial.
2. En el país 2, la mayoría de la gente habla el idioma oficial y pequeños grupos en varias regiones hablan otros idiomas no oficiales.
3. En el país 3, una minoría de la gente habla el idioma oficial y la mayoría de la gente habla otro idioma no oficial.
4. En el país 4, la población está dividida casi por igual entre la gente que habla el idioma oficial y la gente que habla otros idiomas no oficiales.

En esta pregunta, se ha de considerar en cuál de los países propuestos sería más adecuada una política lingüística u otra. Las respuestas correctas son **"País 2"** y **"País 3"**.

Número de pregunta	CG139Q02
Proceso cognitivo	Sopesar acciones y consecuencias
Subproceso cognitivo	Considerar acciones
Formato de respuesta	Opción múltiple simple
Nivel	4

Unidad CG122. Aumento del nivel del mar

Aumento del nivel del mar. Introducción



The screenshot shows a digital assessment interface for PISA 2018. At the top, there is a blue header with 'PISA 2018' on the left, a progress indicator in the center, and navigation icons (question mark, back, forward) on the right. Below the header, a light blue box contains the unit title 'Aumento del nivel del mar' and the sub-section 'Introducción'. The main content area has a white background with a blue border. It starts with the instruction 'Lee la introducción. Después pulsa en la flecha SIGUIENTE.' followed by a large white box containing the text of the introduction. The text is centered and reads: 'AUMENTO DEL NIVEL DEL MAR' in bold, followed by a paragraph about global temperature increases and sea level rise, and a note in italics stating that the following unit is fictional.

Esta unidad comienza con una breve introducción que describe los efectos del aumento de la temperatura en el nivel del mar, y explora los efectos del aumento de este en las personas que viven en zonas bajas, como en las islas y territorios costeros. Se enfoca en un lugar de ficción donde, al aumentar el nivel del mar, las personas que habitaban en las islas han sido desplazadas y se han convertido en refugiados climáticos. El contenido de esta unidad se categoriza como **desarrollo socioeconómico e interdependencia transnacional**, dentro de la subcategoría **recursos naturales y riesgos medioambientales**.

La primera pregunta de la unidad incluye un texto breve sobre una película de ficción, "Travina: un paraíso perdido". El documental se centra en un país ficticio, compuesto de islas y llamado Travina, al que le ha afectado gravemente el aumento del nivel del mar. Cientos de habitantes del país han tenido que mudarse a tierras más altas para escapar de las inundaciones. El texto también dice que, a menos de que mejoren las condiciones medioambientales, la mayor parte de Travina quedará anegada por las aguas hacia 2075.

Aumento del nivel del mar. Pregunta 1

PISA 2018

Aumento del nivel del mar
Pregunta 1 / 5

Consulta "Aumento del nivel del mar" a la derecha. Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

Según el director, el objetivo del documental era "convencer al público de que el aumento de las temperaturas a escala mundial es una amenaza, mostrando el impacto en la vida de la gente".

Dado su objetivo, ¿explican las razones de la tabla de abajo la decisión del director de centrarse concretamente en Travina? Pulsa en **Sí** o **No** para cada razón.

¿Es ésta una razón que explica por qué centrarse en Travina podría convencer al público de que el aumento de las temperaturas a escala mundial es una amenaza?	Sí	No
Los espectadores que conozcan gente en Travina apreciarán el objetivo del documental.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El cambio climático ya ha afectado a la gente de Travina de diferentes formas y está claramente documentado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travina es un ejemplo de cómo el aumento del nivel del mar puede afectar a otros lugares del mundo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El Gobierno de Travina quiere que sus ciudadanos sepan todo lo posible sobre la producción de dióxido de carbono.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



AUMENTO DEL NIVEL DEL MAR

La película *Travina: un paraíso perdido* es un documental muy popular que estudia los impactos del aumento del nivel del mar en Travina, un pequeño país insular que incluye 12 islas de escasa altitud y cuenta con 20.000 habitantes. Los principales sectores económicos del país son el turismo, la pesca y la agricultura. Durante la última década, el aumento del nivel del mar ha obligado a cientos de travinos a mudarse a tierras más altas. Los científicos calculan que gran parte de Travina estará sumergida en 2075, a menos que se reduzcan drásticamente las emisiones de dióxido de carbono en todo el mundo.

Con este contexto se introduce el objetivo del cineasta al hacer la película: "para convencer a la opinión pública de que el aumento del nivel del mar es una amenaza real, presentando su impacto sobre las vidas de las personas". Para contestar correctamente, se debe valorar cada afirmación de las dadas y juzgar cuáles pueden ser razones por las que Travina se presente como caso. En la tabla, la segunda y la tercera son ejemplos de posibles razones teniendo en cuenta el objetivo del director, y la primera y la cuarta no lo serían. Por tanto, las respuestas correctas son: **"No", "Sí", "Sí", "No"**.

Número de pregunta	CG122Q01
Proceso cognitivo	Evaluar información, formular argumentos y explicar situaciones
Subproceso cognitivo	Describir y explicar situaciones y problemas complejos
Formato de respuesta	Opción múltiple compleja
Nivel	4

Aumento del nivel del mar: Pregunta 2

PISA 2018

Aumento del nivel del mar
Pregunta 2 / 5

Consulta "Aumento del nivel del mar" a la derecha. Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

A algunos ecologistas les preocupa que la atención que está recibiendo Travina a raíz del éxito de la película pueda tener consecuencias negativas.

¿Son las situaciones de la tabla ejemplos de posibles consecuencias negativas? Pulsa en **Sí** o **No** para cada ejemplo.

¿Es esto un ejemplo de una posible consecuencia negativa del éxito de la película?	Sí	No
Los turistas podrían apresurarse a visitar las islas antes de que sea demasiado tarde, llegando en grandes cruceros que pueden contaminar el aire y el agua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La atención internacional que se está dedicando a salvar Travina podría reducir la visibilidad del principal problema: cómo gestionar el cambio climático en todo el mundo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El Gobierno de Travina podría tener dificultades para entregar rápidamente las donaciones a quienes más las necesitan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aunque los travinos puedan mudarse a tierras más altas conforme aumente el nivel del mar, perderían muchas de sus tierras de cultivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



AUMENTO DEL NIVEL DEL MAR

La película *Travina: un paraíso perdido* es un documental muy popular que estudia los impactos del aumento del nivel del mar en Travina, un pequeño país insular que incluye 12 islas de escasa altitud y cuenta con 20.000 habitantes. Los principales sectores económicos del país son el turismo, la pesca y la agricultura. Durante la última década, el aumento del nivel del mar ha obligado a cientos de travinos a mudarse a tierras más altas. Los científicos calculan que gran parte de Travina estará sumergida en 2075, a menos que se reduzcan drásticamente las emisiones de dióxido de carbono en todo el mundo.

Aquí, se pide identificar las posibles consecuencias negativas del éxito de la película en concienciar sobre el caso de Travina. Las primeras dos opciones describen la situación como implicaciones negativas directas. La tercera y la cuarta no son en puridad consecuencias del éxito de la película. Las respuestas correctas son, pues, **“Sí”, “Sí”, “No”, “No”**.

Número de pregunta	CG122Q02
Proceso cognitivo	Sopesar acciones y consecuencias
Subproceso cognitivo	Evaluar consecuencias e implicaciones
Formato de respuesta	Opción múltiple compleja
Nivel	5

Aumento del nivel del mar. Pregunta 3

PISA 2018

Aumento del nivel del mar
Pregunta 3 / 5

Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

Se están barajando una serie de proyectos, incluyendo la construcción de un dique, para proteger las islas más pobladas de Travina. Estos proyectos son caros y el país no puede permitirse pagarlos por sí solo. Una propuesta de las organizaciones contra el cambio climático ha sido crear una alianza internacional de países para financiar los proyectos en Travina. Sin embargo, esta idea se ha debatido en la prensa internacional.

¿Están los argumentos de la tabla a favor o en contra de esta propuesta? Pulsa en **A favor** o **En contra** para cada argumento.

¿Está este argumento a favor o en contra de la financiación internacional para los proyectos en Travina?	A favor	En contra
Ésta es una circunstancia excepcional y la vida de la gente de Travina está en juego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros países querrán el mismo nivel de apoyo para sus proyectos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los grupos internacionales deben centrarse en proyectos más grandes destinados a reducir el cambio climático.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travina no puede salvarse, por lo tanto esta inversión solo tendrá un impacto temporal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El cambio climático es un problema mundial y las soluciones que se prueben en Travina podrían ayudar a otros países.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esta pregunta añade información sobre los proyectos que se pueden llevar a cabo para ayudar a islas como Travina. El pequeño país no puede financiarlos por sí mismo, así que se propone la creación de una asociación internacional de países que puedan costear esas iniciativas en Travina. Se pide que se identifiquen las afirmaciones que estén a favor o en contra de esta idea. Para tener puntuación total, deben ser correctas todas las opciones. Así, son: **“A favor”, “En contra”, “En contra”, “En contra”, “A favor”**.

Número de pregunta	CG122Q03
Proceso cognitivo	Evaluar información, formular argumentos y explicar situaciones
Subproceso cognitivo	Describir y explicar situaciones y problemas complejos
Formato de respuesta	Opción múltiple compleja
Nivel	3

Aumento del nivel del mar. Pregunta 4

PISA 2018     

Aumento del nivel del mar
Pregunta 4 / 5

Escribe tu respuesta a la pregunta.

En casos como el de Travina, los ciudadanos podrían verse obligados a convertirse en "refugiados climáticos". Los refugiados climáticos son personas que están obligadas a dejar su comunidad o país debido a desastres medioambientales.

¿Cuál sería un desafío al que probablemente se enfrentarían los refugiados climáticos cuando se mudaran a un lugar nuevo?

En esta pregunta se pide que los estudiantes se planteen los retos a los que se pueden enfrentar los refugiados climáticos cuando se mudan a otro lugar para vivir. Esta pregunta resultó ser una de las más fáciles de Competencia Global. Aunque con seguridad la mayoría de los estudiantes que participaron en PISA no son refugiados, las dificultades de mudarse a un lugar nuevo son las que muchos de ellos pueden imaginarse o han experimentado ellos mismos. Así, pueden fácilmente aplicar su conocimiento previo y sus actitudes de empatía, reconocerse en los personajes de las islas y comprender mejor cómo se sienten los refugiados climáticos. Al ser una pregunta abierta, la guía de codificación que se presenta abajo especifica las cuatro categorías en que se clasificaron las posibles respuestas.

Número de pregunta	CG122Q04
Proceso cognitivo	Identificar y analizar perspectivas múltiples
Subproceso cognitivo	Reconocer perspectivas
Formato de respuesta	Pregunta abierta – codificada por expertos
Nivel	1

Puntuación total

Código 1. Señala un desafío correcto derivado de que alguien tenga que marcharse de su comunidad o país. La respuesta podría referirse a una de las siguientes categorías de desafíos:

- comunicación
- finanzas/economía
- dificultades para adaptarse al sitio nuevo
- dificultades derivadas de marcharse o de perder su comunidad u hogar
 - Podrían no conocer el idioma [1]
 - Idioma [1]
 - Podrían no conocer el idioma, lo que haría difícil conseguir trabajo [1 y 2]
 - Podrían tener que mudarse a un sitio más caro, y entonces la vida les resultaría más difícil [2]
 - Quizá la cultura les resultase ajena y podrían no integrarse [3]
 - Podría resultarles difícil hacer amigos por ser diferentes [3]
 - Podrían no acostumbrarse a la temperatura o humedad del otro sitio y enfermarse más fácilmente [3]
 - Discriminación [3]
 - Podría no ser posible mudarse con toda su familia [4]
 - Podrían echar de menos su país de origen [4]
 - Les entristecería marcharse del sitio que es su hogar [4]
 - Podrían no dejarles trasladar a algunos países [4]

Aumento del nivel del mar. Pregunta 5

PISA 2018

Aumento del nivel del mar
Pregunta 5 / 5

Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

Para gestionar la amenaza del aumento del nivel del mar son necesarias respuestas tanto a corto como a largo plazo. Las respuestas a corto plazo tienen un impacto inmediato o proporcionan una solución en un breve período de tiempo. Las respuestas a largo plazo requieren más tiempo hasta tener un impacto.

Identifica cada una de las siguientes propuestas como respuesta a corto plazo o a largo plazo ante el aumento del nivel del mar. Pulsa en **Corto plazo** o **Largo plazo** para cada propuesta.

¿Es esta propuesta una respuesta a corto plazo o a largo plazo ante el aumento del nivel del mar?	Corto plazo	Largo plazo
Construir estructuras de defensa en el mar como diques y presas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reducir los gases de efecto invernadero que están calentando el planeta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instalar tecnologías que produzcan agua potable eliminando la sal del agua marina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reubicar pueblos y ciudades en tierras más altas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomentar la investigación para desarrollar nuevas estrategias que protejan a la gente y a la tierra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En la última pregunta de la unidad se pide considerar una serie de propuestas e identificar cuál sería una respuesta a corto plazo (dirigida a una necesidad inmediata) y cuál una respuesta a largo plazo (dirigida a causas más sistémicas). Aquí, las defensas contra la invasión del mar, las técnicas de desalinización para agua potable y el traslado de pueblos son respuestas a corto plazo. En contraste, reducir el efecto invernadero o invertir en investigación para desarrollar nuevas estrategias de protección serían respuestas a más largo plazo. Para conseguir puntuación total, las cinco opciones deben ser correctas; para puntuación parcial, cuatro de las cinco deben ser correctas. Las respuestas correctas son: **“Corto plazo”, “Largo plazo”, “Corto plazo”, “Corto plazo”, “Largo plazo”**.

Número de pregunta	CG122Q05
Proceso cognitivo	Sopesar acciones y consecuencias
Subproceso cognitivo	Considerar acciones
Formato de respuesta	Opción múltiple compleja
Nivel	5

Unidad CG128. Ropa ética

En esta unidad se introduce el concepto de “moda rápida”, una tendencia de ropa barata, de baja calidad y confeccionada según los frecuentes cambios de estilos de la moda; no se concibe para vestir durante muchas temporadas, sino que se desecha o se dona cada vez que se supone que pasa de moda. Un concepto alternativo es el de la “moda duradera”; la ropa de esta tendencia es más cara, de mayor calidad, concebida para llevarse durante varias temporadas y fabricada de forma ética. Así mismo, los textos tratan de tres principios de la confección de ropa ética. En las preguntas se plantean las consecuencias de las diversas formas de producción de ropa y la relación con esos principios. El área de conocimiento se categoriza como **sostenibilidad del medioambiente** dentro de la subárea **interacciones económicas e interdependencia**.

Ropa ética. Pregunta 1

PISA 2018

?
◀
▶

Ropa ética
Pregunta 1 / 4

Consulta “Ropa ética” a la derecha. Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

La siguiente tabla enumera posibles consecuencias de la tendencia de la moda rápida.

¿Irían las posibles consecuencias de abajo en contra de uno o más de los principios de la producción de ropa ética? Pulsa en **Sí** o **No** para cada posible consecuencia.

¿Esta posible consecuencia iría en contra de los principios de la producción de ropa ética?	Sí	No
Termina más ropa en los vertederos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se dona más ropa a organizaciones benéficas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La tarifa por hora se mantiene baja para que el precio de la ropa siga siendo bajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las nuevas tendencias exigen que los trabajadores aprendan nuevas técnicas de costura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ROPA ÉTICA

Alicia está trabajando en un informe sobre cuestiones éticas relacionadas con la producción y el consumo de ropa. Durante su investigación encuentra la siguiente información en un blog sobre “moda rápida”.

La moda rápida es la producción de ropa con el fin de adaptarse a los constantes cambios en las tendencias de la moda. Esta ropa suele ser barata y no se crea para que dure mucho, porque los consumidores tienden a desecharla rápido para sustituirla por estilos más recientes. La moda rápida implica que hay que producir más ropa cada año, y que hay que fabricarla de manera barata. Esta producción suele llevar a malas condiciones laborales y a consecuencias más negativas para el medio ambiente.

La ropa duradera es una alternativa a la moda rápida. Es más caro producirla y comprarla pero, como está diseñada para durar mucho más tiempo, hay que producir menos. Nosotros, como consumidores, debemos resistirnos a la tendencia de la moda rápida y comprar ropa duradera y fabricada de forma ética.

Alicia descubre también que la producción de ropa ética debe seguir tres principios importantes:

Principios de la producción de ropa ética

1. Garantizar que los trabajadores disfruten de un salario justo y de buenas condiciones laborales.
2. Minimizar los residuos y la contaminación medioambiental.
3. Minimizar el uso de agua.

Se presenta una lista de cuatro consecuencias posibles de la tendencia Moda Rápida, y se pide decidir si cada una infringe uno o más de los principios de la confección de ropa ética. Para conseguir puntuación parcial, todas las opciones deben estar correctas. Las respuestas correctas son: **“Sí”, “No”, “Sí”, “No”**.

Número de pregunta	CG128Q01
Proceso cognitivo	Sopesar acciones y consecuencias
Subproceso cognitivo	Evaluar consecuencias e implicaciones
Formato de respuesta	Opción múltiple compleja
Nivel	4

Ropa ética. Pregunta 2

PISA 2018

?
◀ ▶

Ropa ética
 Pregunta 2 / 4

Consulta "Ropa ética" a la derecha. Escribe tus respuestas a la pregunta.

Un gran grupo de consumidores interesado en promocionar la producción de ropa ética ha pedido que se prohíban las prendas de moda rápida. Están pidiendo a la gente que compre ropa duradera en su lugar. Su campaña ha tenido mucho éxito en las redes sociales y tiene millones de seguidores que respaldan la prohibición. Puede haber consecuencias positivas y negativas cuando la gente compra más ropa duradera y menos moda rápida.

Describe una consecuencia positiva y una consecuencia negativa.

Consecuencia positiva:

Consecuencia negativa:

ROPA ÉTICA

Alicia está trabajando en un informe sobre cuestiones éticas relacionadas con la producción y el consumo de ropa. Durante su investigación encuentra la siguiente información en un blog sobre "moda rápida".

La moda rápida es la producción de ropa con el fin de adaptarse a los constantes cambios en las tendencias de la moda. Esta ropa suele ser barata y no se crea para que dure mucho, porque los consumidores tienden a desecharla rápido para sustituirla por estilos más recientes. La moda rápida implica que hay que producir más ropa cada año, y que hay que fabricarla de manera barata. Esta producción suele llevar a malas condiciones laborales y a consecuencias más negativas para el medio ambiente.

La ropa duradera es una alternativa a la moda rápida. Es más caro producirla y comprarla pero, como está diseñada para durar mucho más tiempo, hay que producir menos. Nosotros, como consumidores, debemos resistirnos a la tendencia de la moda rápida y comprar ropa duradera y fabricada de forma ética.

Alicia descubre también que la producción de ropa ética debe seguir tres principios importantes:

Principios de la producción de ropa ética

1. Garantizar que los trabajadores disfruten de un salario justo y de buenas condiciones laborales.
2. Minimizar los residuos y la contaminación medioambiental.
3. Minimizar el uso de agua.

Aquí, se pide a los estudiantes que piensen lo que podría ocurrir si se estableciera la prohibición de fabricar ropa según la Moda Rápida. Deben considerar una consecuencia positiva y una negativa. En la guía de codificación se clasifican las posibles respuestas como referencia. La puntuación total corresponde a aquellas respuestas que incluyan los dos tipos de consecuencias; la parcial, si se da solo una consecuencia negativa o solo una positiva.

Número de pregunta	CG128Q02
Proceso cognitivo	Sopesar acciones y consecuencias
Subproceso cognitivo	Evaluar consecuencias e implicaciones
Formato de respuesta	Pregunta abierta – codificada por expertos
Nivel	3

Puntuación total

Código 2. Incluye una respuesta correcta para las consecuencias positivas **y** para las negativas. Las dos consecuencias deben aparecer en los renglones de respuesta correctos. Las posibles consecuencias correctas se enumeran a continuación:

Consecuencias positivas - las respuestas en el primer conjunto de renglones de respuesta deberían aludir a uno de los siguientes tipos de consecuencias positivas:

- efectos positivos sobre el medio ambiente
- efectos positivos sobre los trabajadores
- efectos positivos para los clientes
- efectos positivos para la industria textil
- efectos positivos sobre la moda o la ropa
 - La gente llevaría ropas más duraderas y se tirarían menos prendas [1]
 - Habría menos contaminación [1]
 - Los trabajadores ganarían salarios justos [2]
 - Se trataría mejor a los trabajadores [2]
 - Habría más ropa duradera disponible [3 o 5]
 - Al haber más opciones de ropa duradera, es posible que aumentara la competencia [3]
 - Abrirían más fábricas de ropa duradera [4]
 - Hacer ropa duradera podría volverse más fácil y barato [3 o 4]
 - Sería más ético [5]
 - La ropa duraría más [5]

Consecuencias negativas - las respuestas en el segundo conjunto de renglones de respuesta deberían aludir a uno de los siguientes tipos de consecuencias negativas:

- efectos negativos sobre los trabajadores

- efectos negativos sobre los clientes
- efectos negativos para la industria textil
- efectos negativos sobre la moda o la ropa
 - Algunas fábricas de moda rápida podrían tener que cerrar si la gente no comprase sus prendas [1 o 3]
 - La gente no tendría que comprar tantas prendas porque la ropa duradera aguanta más tiempo, por lo que habría menos puestos de trabajo para los productores de ropa [1]
 - Los precios de la ropa subirían para todo el mundo si hubiese más ropa duradera disponible que moda rápida [2]
 - Habría menos opciones de moda rápida [2 o 4]
 - Las empresas obtendrían menos beneficios de la ropa duradera [3]
 - Si las empresas se pasan a la ropa duradera podrían no tener tanto éxito como antes [3]
 - La ropa sería más aburrida [4]

Puntuación parcial

Código 1. Incluye una posible consecuencia positiva correcta o una posible consecuencia negativa correcta derivada de que la gente compre más ropa duradera y menos moda rápida. La otra posible consecuencia falta o es incorrecta, imprecisa o irrelevante. La consecuencia correcta debe aparecer en los renglones de respuesta correctos.

Nota. En esta pregunta se codificará cada respuesta independientemente. Por lo tanto, esta guía de codificación supone una excepción al principio general de que una parte incorrecta dentro de una respuesta supone un código 0.

Ropa ética. Pregunta 3

PISA 2018

⏸

?
◀ ▶

Ropa ética
 Pregunta 3 / 4

Consulta "Ropa ética" a la derecha. Pulsa en una opción para responder a la pregunta.

Alicia encuentra información sobre una fábrica de ropa que está intentando mejorar su reputación como productora de ropa ética. Descubre que, en algunos casos, emprender una acción para seguir uno de los principios de la producción de ropa ética entra en conflicto con otro principio.

¿Cuál de las siguientes acciones emprendidas por la fábrica representa un conflicto entre dos de los principios de la producción de ropa ética?

- Ofrecer a sus empleados clases gratis de gestión del dinero fuera de las horas de trabajo.
- Ir a juicio para oponerse a una subida de sueldos que exige el Gobierno.
- Cambiar a un tipo de algodón que necesite el mínimo de agua y grandes cantidades de pesticidas.
- Despedir a los trabajadores que no cumplan los niveles de productividad establecidos por la dirección de la fábrica.

ROPA ÉTICA

Alicia está trabajando en un informe sobre cuestiones éticas relacionadas con la producción y el consumo de ropa. Durante su investigación encuentra la siguiente información en un blog sobre "moda rápida".

La moda rápida es la producción de ropa con el fin de adaptarse a los constantes cambios en las tendencias de la moda. Esta ropa suele ser barata y no se crea para que dure mucho, porque los consumidores tienden a desecharla rápido para sustituirla por estilos más recientes. La moda rápida implica que hay que producir más ropa cada año, y que hay que fabricarla de manera barata. Esta producción suele llevar a malas condiciones laborales y a consecuencias más negativas para el medio ambiente.

La ropa duradera es una alternativa a la moda rápida. Es más caro producirla y comprarla pero, como está diseñada para durar mucho más tiempo, hay que producir menos. Nosotros, como consumidores, debemos resistirnos a la tendencia de la moda rápida y comprar ropa duradera y fabricada de forma ética.

Alicia descubre también que la producción de ropa ética debe seguir tres principios importantes:

Principios de la producción de ropa ética

1. Garantizar que los trabajadores disfruten de un salario justo y de buenas condiciones laborales.
2. Minimizar los residuos y la contaminación medioambiental.
3. Minimizar el uso de agua.

En esta pregunta se pide considerar el efecto de una acción sobre otra, dentro de los principios de la ropa ética. Se describen cuatro acciones emprendidas por una fábrica. La respuesta correcta es la **"C"**, porque el cambiar a un tipo de algodón que requiera el mínimo de agua (un principio de la ropa ética) entra en conflicto con usar gran cantidad de pesticidas, es decir, aumentaría la contaminación del medio ambiente, en lugar de reducirla (otro principio de la ropa ética).

Número de pregunta	CG128Q03
Proceso cognitivo	Sopesar acciones y consecuencias
Subproceso cognitivo	Considerar acciones
Formato de respuesta	Opción múltiple simple
Nivel	4

Ropa ética: Pregunta 4

PISA 2018

Ropa ética
Pregunta 4 / 4

Consulta "Ropa ética" a la derecha. Escribe tu respuesta a la pregunta.

Como parte de un experimento, una máquina expendedora en Berlín ofrecía camisetas blancas por dos euros. Antes de dispensar una camiseta al comprador, una pantalla mostraba imágenes impactantes de las condiciones laborales dentro de una fábrica de ropa. A continuación, se daba la posibilidad al comprador de terminar su compra o donar sus dos euros a la lucha en favor de una producción de ropa más ética.

Nueve de cada diez compradores decidieron hacer el donativo.

¿Por qué crees que la mayoría de la gente decidió hacer el donativo?

ROPA ÉTICA

Alicia está trabajando en un informe sobre cuestiones éticas relacionadas con la producción y el consumo de ropa. Durante su investigación encuentra la siguiente información en un blog sobre "moda rápida".

La moda rápida es la producción de ropa con el fin de adaptarse a los constantes cambios en las tendencias de la moda. Esta ropa suele ser barata y no se crea para que dure mucho, porque los consumidores tienden a desecharla rápido para sustituirla por estilos más recientes. La moda rápida implica que hay que producir más ropa cada año, y que hay que fabricarla de manera barata. Esta producción suele llevar a malas condiciones laborales y a consecuencias más negativas para el medio ambiente.

La ropa duradera es una alternativa a la moda rápida. Es más caro producirla y comprarla pero, como está diseñada para durar mucho más tiempo, hay que producir menos. Nosotros, como consumidores, debemos resistirnos a la tendencia de la moda rápida y comprar ropa duradera y fabricada de forma ética.

Alicia descubre también que la producción de ropa ética debe seguir tres principios importantes:

Principios de la producción de ropa ética

1. Garantizar que los trabajadores disfruten de un salario justo y de buenas condiciones laborales.
2. Minimizar los residuos y la contaminación medioambiental.
3. Minimizar el uso de agua.

La última pregunta de la unidad describe un experimento realizado en Alemania. Al ser una pregunta abierta, se recogen en la guía de codificación los dos criterios para otorgar la puntuación total, ambos situados desde la perspectiva del comprador que participó en el experimento.

Número de pregunta	CG128Q05
Proceso cognitivo	Identificar y analizar perspectivas múltiples
Subproceso cognitivo	Reconocer perspectivas
Formato de respuesta	Pregunta abierta – codificada por expertos
Nivel	2

Puntuación total

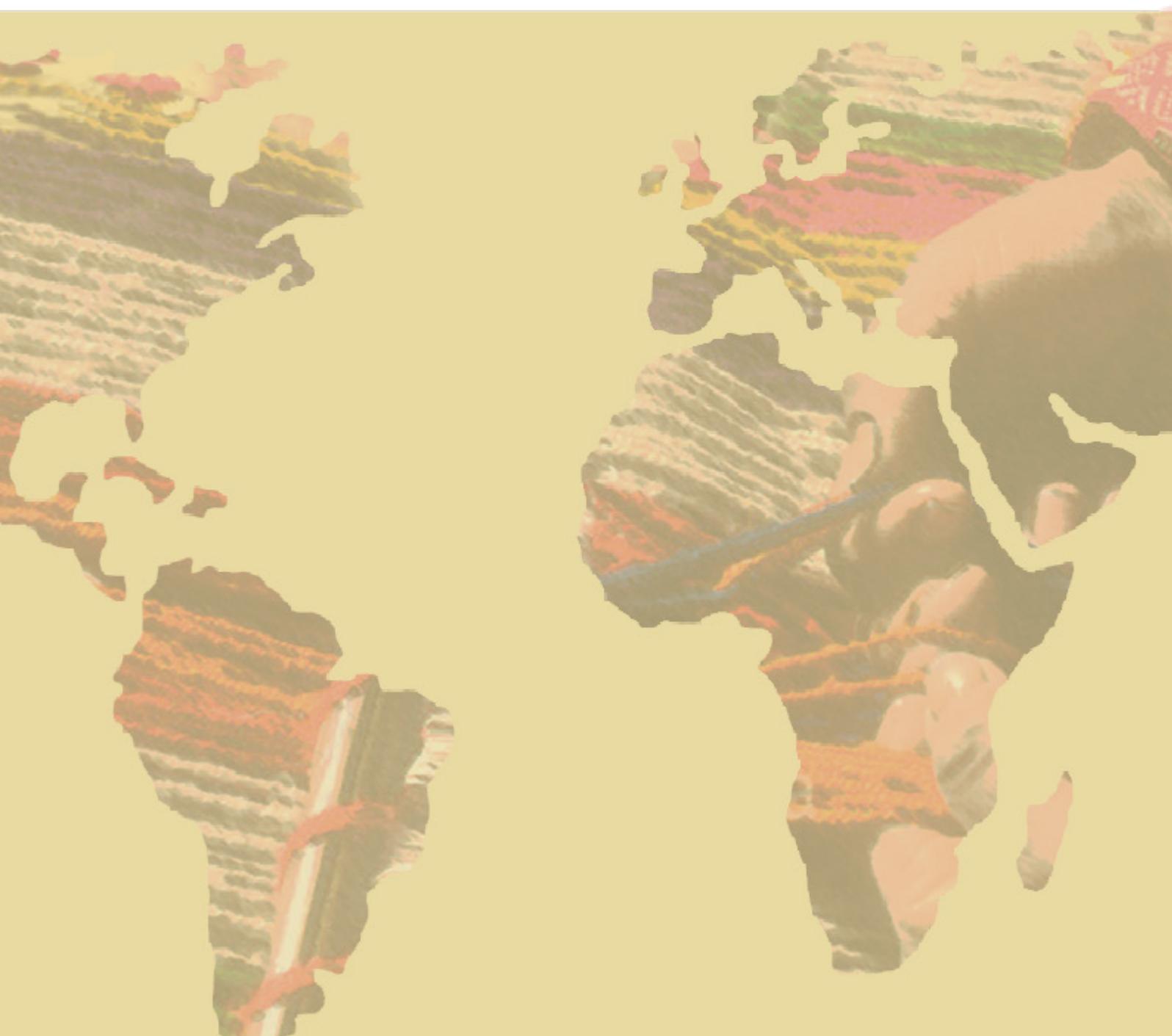
Código 11. Describe un motivo para hacer una donación que aluda a la concienciación sobre las condiciones laborales en la industria textil, o cómo las acciones de los consumidores afectan a otros.

- Las imágenes hicieron consciente a la gente del coste real de la camiseta
- Las imágenes llevaron a la gente a pensar en cómo sus acciones afectan a otras personas
- Hicieron que la gente se diese cuenta de que la camiseta era barata porque las fábricas se aprovechan de sus trabajadores
- Era una acción sencilla que la gente podía hacer para ayudar a los trabajadores y no sentirse tan culpables

Código 12. Da un motivo para hacer una donación centrado únicamente en las emociones o motivaciones de los donantes.

- La gente se sentía culpable
- La gente quería ayudar
- Las imágenes hicieron que la gente se sintiera mal por comprar esa ropa
- Se sentían presionados
- Los concienció

Anexo III



Anexo III. Cuestionario de contexto

ST196

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

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	No podría hacerlo	Me costaría trabajo hacerlo yo solo/a	Podría hacerlo con un poco de esfuerzo	Podría hacerlo fácilmente
Explicar los efectos de las emisiones de dióxido de carbono en el cambio climático global.	ST196Q02HA01	ST196Q02HA02	ST196Q02HA03	ST196Q02HA04
Establecer una relación entre los precios de los artículos textiles y las condiciones laborales de los países productores.	ST196Q03HA01	ST196Q03HA02	ST196Q03HA03	ST196Q03HA04
Debatir sobre los motivos por los que las personas se convierten en refugiados.	ST196Q04HA01	ST196Q04HA02	ST196Q04HA03	ST196Q04HA04
Explicar por qué algunos países sufren más los efectos del cambio climático que otros.	ST196Q05HA01	ST196Q05HA02	ST196Q05HA03	ST196Q05HA04
Explicar cómo las crisis económicas de un solo país afectan a la economía global.	ST196Q06HA01	ST196Q06HA02	ST196Q06HA03	ST196Q06HA04
Debatir sobre las consecuencias del desarrollo económico en el medio ambiente.	ST196Q07HA01	ST196Q07HA02	ST196Q07HA03	ST196Q07HA04

ST197

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

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Nunca había oído hablar de esto	Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata	Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general	Sé bastante de esto y podría explicarlo bien
El cambio climático y el calentamiento global.	ST197Q01HA01	ST197Q01HA02	ST197Q01HA03	ST197Q01HA04
La salud mundial (p. ej., epidemias).	ST197Q02HA01	ST197Q02HA02	ST197Q02HA03	ST197Q02HA04
La migración (circulación de personas).	ST197Q04HA01	ST197Q04HA02	ST197Q04HA03	ST197Q04HA04
Los conflictos internacionales.	ST197Q07HA01	ST197Q07HA02	ST197Q07HA03	ST197Q07HA04
El hambre o la desnutrición en diferentes partes del mundo.	ST197Q08HA01	ST197Q08HA02	ST197Q08HA03	ST197Q08HA04
Las causas de la pobreza.	ST197Q09HA01	ST197Q09HA02	ST197Q09HA03	ST197Q09HA04
La igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo.	ST197Q12HA01	ST197Q12HA02	ST197Q12HA03	ST197Q12HA04

ST215

¿Hasta qué punto te describen las siguientes afirmaciones?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Igual que yo	Casi igual que yo	Un poco como yo	Casi nada como yo	Nada en absoluto como yo
Intento observar los puntos de vista de todos en caso de desacuerdo, antes de tomar una decisión.	ST215Q01HA01	ST215Q01HA02	ST215Q01HA03	ST215Q01HA04	ST215Q01HA05
Creo que hay dos lados en cada cuestión e intento ver los dos.	ST215Q02HA01	ST215Q02HA02	ST215Q02HA03	ST215Q02HA04	ST215Q02HA05
A veces, intento entender mejor a mis amigos imaginándome cómo se ven las cosas desde su perspectiva.	ST215Q03HA01	ST215Q03HA02	ST215Q03HA03	ST215Q03HA04	ST215Q03HA05
Antes de criticar a alguien, trato de imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar.	ST215Q04HA01	ST215Q04HA02	ST215Q04HA03	ST215Q04HA04	ST215Q04HA05
Cuando estoy molesto con alguien, intento por un momento ponerme en su lugar.	ST215Q05HA01	ST215Q05HA02	ST215Q05HA03	ST215Q05HA04	ST215Q05HA05

ST216

¿Hasta qué punto te describen las siguientes afirmaciones?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Igual que yo	Casi igual que yo	Un poco como yo	Casi nada como yo	Nada en absoluto como yo
Puedo arreglármelas en situaciones poco habituales.	ST216Q01HA01	ST216Q01HA02	ST216Q01HA03	ST216Q01HA04	ST216Q01HA05
Puedo cambiar mi comportamiento al enfrentarme con situaciones nuevas.	ST216Q02HA01	ST216Q02HA02	ST216Q02HA03	ST216Q02HA04	ST216Q02HA05
Puedo adaptarme a situaciones diferentes incluso cuando estoy en tensión o bajo presión.	ST216Q03HA01	ST216Q03HA02	ST216Q03HA03	ST216Q03HA04	ST216Q03HA05
Puedo adaptarme fácilmente a una nueva cultura.	ST216Q04HA01	ST216Q04HA02	ST216Q04HA03	ST216Q04HA04	ST216Q04HA05
Cuando me encuentro en situaciones difíciles con otras personas, puedo pensar en una forma de resolver la situación.	ST216Q05HA01	ST216Q05HA02	ST216Q05HA03	ST216Q05HA04	ST216Q05HA05
Soy capaz de superar las dificultades de interactuar con personas de otras culturas.	ST216Q06HA01	ST216Q06HA02	ST216Q06HA03	ST216Q06HA04	ST216Q06HA05

ST218

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

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

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Observo cuidadosamente su reacción.	ST218Q01HA01		ST218Q01HA02	ST218Q01HA03	ST218Q01HA04
Compruebo a menudo que nos estamos entendiendo.	ST218Q02HA01		ST218Q02HA02	ST218Q02HA03	ST218Q02HA04
Escucho con cuidado lo que dicen.	ST218Q03HA01		ST218Q03HA02	ST218Q03HA03	ST218Q03HA04
Escojo mis palabras con cuidado.	ST218Q04HA01		ST218Q04HA02	ST218Q04HA03	ST218Q04HA04
Doy ejemplos concretos para explicar mis ideas.	ST218Q05HA01		ST218Q05HA02	ST218Q05HA03	ST218Q05HA04
Explico las cosas con mucho cuidado.	ST218Q06HA01		ST218Q06HA02	ST218Q06HA03	ST218Q06HA04
Si hay un problema de comunicación, encuentro la forma de superarlo (p. ej., con gestos, explicándolo de nuevo, escribiendo, etc.).	ST218Q07HA01		ST218Q07HA02	ST218Q07HA03	ST218Q07HA04

ST222

¿Haces alguna de las actividades siguientes?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Sí	No
Reduzco la energía que utilizo en casa (p. ej. limitando el uso de la calefacción o el aire acondicionado, o apagando las luces cuando salgo de una habitación) para proteger el medio ambiente.	ST222Q01HA01	ST222Q01HA02
Elijo ciertos productos por motivos éticos o medioambientales, aunque estos sean un poco más caros.	ST222Q03HA01	ST222Q03HA02
Firmo peticiones ambientales o sociales <i>online</i> .	ST222Q04HA01	ST222Q04HA02
Me mantengo informado sobre los sucesos mundiales a través de Twitter o Facebook.	ST222Q05HA01	ST222Q05HA02
Boicoteo productos o compañías por motivos políticos, éticos o medioambientales.	ST222Q06HA01	ST222Q06HA02
Participo en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres.	ST222Q08HA01	ST222Q08HA02
Participo en actividades a favor de la protección medioambiental.	ST222Q09HA01	ST222Q09HA02
Habitualmente leo páginas web relativas a problemas sociales internacionales (p. ej. pobreza, derechos humanos).	ST222Q10HA01	ST222Q10HA02

ST214

¿Hasta qué punto te describen las siguientes afirmaciones?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Igual que yo	Casi igual que yo	Un poco como yo	Casi nada como yo	Nada en absoluto como yo
Quiero aprender cómo vive la gente en diversos países.	ST214Q01HA01	ST214Q01HA02	ST214Q01HA03	ST214Q01HA04	ST214Q01HA05
Quiero aprender más sobre las religiones del mundo.	ST214Q02HA01	ST214Q02HA02	ST214Q02HA03	ST214Q02HA04	ST214Q02HA05
Me interesa cómo ven el mundo las gentes de diversas culturas.	ST214Q03HA01	ST214Q03HA02	ST214Q03HA03	ST214Q03HA04	ST214Q03HA05
Me interesa saber más sobre las tradiciones de otras culturas.	ST214Q06HA01	ST214Q06HA02	ST214Q06HA03	ST214Q06HA04	ST214Q06HA05

ST220

¿Tienes contacto con personas de otros países?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Sí	No
En tu familia.	ST220Q01HA01	ST220Q01HA02
En el centro escolar.	ST220Q02HA01	ST220Q02HA02
En tu barrio.	ST220Q03HA01	ST220Q03HA02
En tu círculo de amigos.	ST220Q04HA01	ST220Q04HA02

ST217

¿Hasta qué punto te describen las siguientes afirmaciones?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Igual que yo	Casi igual que yo	Un poco como yo	Casi nada como yo	Nada en absoluto como yo
Respeto a las personas de otras culturas como seres humanos iguales.	ST217Q01HA01	ST217Q01HA02	ST217Q01HA03	ST217Q01HA04	ST217Q01HA05
Trato con respeto a todo el mundo, sin importar su origen cultural.	ST217Q02HA01	ST217Q02HA02	ST217Q02HA03	ST217Q02HA04	ST217Q02HA05
Doy espacio a las personas de otras culturas para que se expresen.	ST217Q03HA01	ST217Q03HA02	ST217Q03HA03	ST217Q03HA04	ST217Q03HA05
Respeto los valores de las personas de culturas diferentes.	ST217Q04HA01	ST217Q04HA02	ST217Q04HA03	ST217Q04HA04	ST217Q04HA05
Valoro las opiniones de las personas de culturas diferentes.	ST217Q05HA01	ST217Q05HA02	ST217Q05HA03	ST217Q05HA04	ST217Q05HA05

ST219

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

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me considero un ciudadano del mundo.	ST219Q01HA01	ST219Q01HA02	ST219Q01HA03	ST219Q01HA04
Cuando veo las pésimas condiciones en que viven algunas personas en el mundo, siento que tengo una responsabilidad de hacer algo.	ST219Q02HA01	ST219Q02HA02	ST219Q02HA03	ST219Q02HA04
Creo que mis acciones pueden influir sobre las personas de otros países.	ST219Q03HA01	ST219Q03HA02	ST219Q03HA03	ST219Q03HA04
Es justo boicotear a las empresas que mantienen a sus empleados en pésimas condiciones laborales.	ST219Q04HA01	ST219Q04HA02	ST219Q04HA03	ST219Q04HA04
Puedo hacer algo por los problemas del mundo.	ST219Q05HA01	ST219Q05HA02	ST219Q05HA03	ST219Q05HA04
Cuidar el medio ambiente global es importante para mí.	ST219Q06HA01	ST219Q06HA02	ST219Q06HA03	ST219Q06HA04

ST204

Las personas se desplazan de un país a otro cada vez más

¿Hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los inmigrantes?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los niños inmigrantes deben tener las mismas oportunidades educativas que tienen otros niños en el país.	ST204Q02HA01	ST204Q02HA02	ST204Q02HA03	ST204Q02HA04
Los inmigrantes que viven en un país durante varios años deben tener la oportunidad de votar en las elecciones.	ST204Q03HA01	ST204Q03HA02	ST204Q03HA03	ST204Q03HA04
Los inmigrantes deben tener la oportunidad de seguir sus propias costumbres y estilo de vida.	ST204Q04HA01	ST204Q04HA02	ST204Q04HA03	ST204Q04HA04
Los inmigrantes deben tener los mismos derechos que tienen todos los demás en el país.	ST204Q05HA01	ST204Q05HA02	ST204Q05HA03	ST204Q05HA04

ST177

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

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Uno	Dos	Tres	Cuatro o más
Tú	ST177Q01HA01	ST177Q01HA02	ST177Q01HA03	ST177Q01HA04
Tu madre	ST177Q02HA01	ST177Q02HA02	ST177Q02HA03	ST177Q02HA04
Tu padre	ST177Q03HA01	ST177Q03HA02	ST177Q03HA03	ST177Q03HA04

ST189

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

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

Número de idiomas diferentes del español.	ST189Q01HA01	
---	--------------	--

ST221

¿Aprendes en clase las siguientes cosas?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Sí	No
Aprendo sobre la interrelación de las economías de los países.	ST221Q01HA01	ST221Q01HA02
Aprendo a resolver conflictos con otros compañeros de clase.	ST221Q02HA01	ST221Q02HA02
Aprendo sobre culturas diferentes.	ST221Q03HA01	ST221Q03HA02
Leemos periódicos, buscamos noticias en Internet o miramos las noticias juntos en clase.	ST221Q04HA01	ST221Q04HA02
A menudo los profesores me invitan a dar mi opinión personal sobre las noticias internacionales.	ST221Q05HA01	ST221Q05HA02
A lo largo del curso, participo en jornadas que celebren la diversidad cultural.	ST221Q06HA01	ST221Q06HA02
Participo en discusiones de clase sobre lo que pasa en el mundo como parte de las clases normales.	ST221Q07HA01	ST221Q07HA02
Como trabajo de grupo en clase, analizo cuestiones globales con mis compañeros.	ST221Q08HA01	ST221Q08HA02
Aprendo cómo personas de diferentes culturas pueden tener perspectivas diferentes en algunos asuntos.	ST221Q09HA01	ST221Q09HA02
Aprendo a comunicarme con personas de diferente origen.	ST221Q11HA01	ST221Q11HA02

ST223

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

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	A ninguno o a casi ninguno	A algunos	A la mayoría	A todos o casi todos
Tienen ideas erróneas sobre la historia de algunos grupos culturales.	ST223Q02HA01	ST223Q02HA02	ST223Q02HA03	ST223Q02HA04
Hacen comentarios negativos sobre personas de algunos grupos culturales.	ST223Q04HA01	ST223Q04HA02	ST223Q04HA03	ST223Q04HA04
Culpabilizan a personas de algunos grupos culturales de los problemas de este país.	ST223Q05HA01	ST223Q05HA02	ST223Q05HA03	ST223Q05HA04
Tienen expectativas más bajas para los estudiantes de algunos grupos culturales.	ST223Q08HA01	ST223Q08HA02	ST223Q08HA03	ST223Q08HA04



El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, en sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*) define la **competencia global** como la “capacidad pluridimensional que aúna el saber examinar cuestiones locales, globales e interculturales; comprender y apreciar distintas perspectivas y puntos de vista; saber interactuar de forma respetuosa con los demás; y emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible”. Consiste en una combinación de conocimientos, destrezas, actitudes y valores en relación con cuestiones globales.

Para evaluar esta competencia innovadora, este estudio se basa en una prueba cognitiva (en la que han participado los estudiantes de 27 países, 11 de ellos de la OCDE, España entre ellos) y en un cuestionario de contexto (al que han respondido los escolares de 39 países, 18 de ellos de la OCDE).

Más de 1000 centros educativos españoles y 35 000 estudiantes, en una amplia muestra representativa del total del alumnado de 15-16 años en todas las comunidades y ciudades autónomas participaron en la última edición de PISA. Los datos se recogieron en los centros españoles durante la primavera de 2018.

La elaboración del Informe español ha corrido a cargo del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

