



MARCO DE REFERENCIA  
PISA

# MARCO DE REFERENCIA PRELIMINAR PARA COMPETENCIA GLOBAL PISA 2018

Esta es una versión inicial del Marco de referencia, no  
constituye la versión final de la OCDE

Presidente de la República  
Juan Manuel Santos Calderón  
Ministra de Educación Nacional  
Yaneth Giha Tovar

Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media  
Pablo Jaramillo Quintero

Publicación del Instituto Colombiano para  
la Evaluación de la Educación (Icfes)  
© Icfes, 2017.  
Todos los derechos de autor reservados.

Este documento es una traducción del marco  
de referencia original de la OCDE para la  
competencia global: PISA Governing Board  
(2016, Octubre). *Draft framework of the PISA  
2018 Global Competence Assessment. EDU/  
PISA/GB(2016)17. [42a. Reunión del Consejo  
de Gobierno de PISA] Brasil: Autor*

Directora General  
Ximena Dueñas Herrera

Secretaria General  
María Sofía Arango Arango

Director de Evaluación  
Hugo Andrés Gutiérrez Rojas

Director de Producción y Operaciones  
Giovany Babativa Márquez

Directora de Tecnología  
Ingrid Picón Carrascal

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo  
Ilba Cárdenas

Oficina Gestión de Proyectos de Investigación (E)  
Ximena Dueñas Herrera

Subdirector de Producción de Instrumentos  
Luis Javier Toro Baquero

Subdirector de Diseño de Instrumentos (E)  
Hugo Andrés Gutiérrez Rojas

Subdirectora de Análisis y Divulgación  
Silvana Godoy Mateus

Coordinadora de la publicación  
Mónica Manrique Galindo

Adaptación del documento  
Mónica Manrique Galindo

Edición del documento  
Leonardo Galeano Barbosa

Diagramación  
Diana Téllez Martínez

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0735-3

Bogotá D. C., 15 de noviembre de 2017



## ADVERTENCIA

Con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español "o/a" para denotar uno u otro género, el Icfes opta por emplear el masculino genérico en el que todas las menciones de este se refieren siempre a hombres y mujeres.

La publicación de este marco de referencia se realiza con fines no comerciales y bajo el consentimiento y acogimiento de los derechos de propiedad de la OCDE, los cuales pueden ser consultados en el siguiente link: <https://www.oecd.org/pisa/47307726.pdf>.

Todo el contenido es propiedad exclusiva y reservada del Icfes y es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a ningún tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

## TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO PARA PUBLICACIONES Y OBRAS DE PROPIEDAD DEL ICFES

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, **DE FORMA GRATUITA Y LIBRE DE CUALQUIER CARGO**, un conjunto de publicaciones a través de su portal [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co). Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo [prensaicfes@icfes.gov.co](mailto:prensaicfes@icfes.gov.co).

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. **Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos.** Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar (\*), promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number, o Número Normalizado Internacional para Libros) que facilita la identificación no sólo de cada título, sino de la autoría, la edición, el editor y el país en donde se edita.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios, citando siempre la fuente de autor) lo anterior siempre que estos no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse como una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto de cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso, y los actualizará en esta publicación.

***El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.***

---

\* La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones, y, en general, cualquier modificación que de la obra se pueda realizar, generando que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única diferencia respecto de las obras originales que aquellas requieren para su realización de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etcétera. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

# Contenido

<b>Introducción</b> .....	7
A. La importancia de una evaluación internacional de la competencia global .....	7
<b>I. Definición de la competencia global</b> .....	11
<b>II. Esbozo de la estrategia de evaluación</b> .....	18
A. Una prueba cognitiva sobre la comprensión de asuntos interculturales y globales ....	19
1. Breve reseña de las evaluaciones cognitivas en esta área .....	19
2. Los elementos del Marco de referencia de la prueba .....	21
3. Los procesos cognitivos que sustentan la comprensión global e intercultural .....	24
4. Conocimiento previo y complejidad de los escenarios y tareas .....	34
5. Actitudes y valores como mediadores del desempeño en la prueba cognitiva .....	38
6. Áreas de contenido y contextos de la comprensión global e intercultural .....	39
7. Formato de los escenarios .....	42
8. Formato de respuesta .....	44
B. Información auto-reportada en el cuestionario para estudiantes .....	45
1. Conocimientos y habilidades auto-reportadas .....	46
a. Conocimiento auto-reportado de asuntos globales e interculturales .....	46
b. Capacidad auto-reportada de comunicarse en contextos multiculturales .....	47
c. Adaptabilidad auto-reportada .....	48
d. Consideración de perspectivas auto-reportada .....	49
2. Actitudes auto-reportadas .....	50
a. Apertura auto-reportada frente a las personas de otras culturas .....	50
b. Respeto auto-reportado por las personas de otras culturas .....	51
c. Mentalidad global auto-reportada .....	51

III. El significado de los valores en el marco de la competencia global .....	53
IV. Evaluación de lo que los sistemas educativos y los docentes pueden hacer para promover la competencia global .....	56
Apéndice A. Descripción de los dominios y subdominios de contenido para los escenarios de la prueba cognitiva .....	59
Apéndice B. Ítems de los cuestionarios de la prueba de campo PISA 2018 .....	65
<b>Referencias</b> .....	93

## Índice de cuadros, figuras y tablas

### Cuadros

Cuadro 1. Definición de cultura .....	12
Cuadro 2. Perspectivas sobre la competencia global desde diferentes culturas .....	17

### Figuras

Figura 1. Las dimensiones de la competencia global, y los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que la soportan .....	15
Figura 2. Marco de referencia de la prueba cognitiva de competencia global .....	23

### Tablas

Tabla 1. Tipologías de los procesos cognitivos, por nivel, en la nueva prueba de Competencia Global PISA 2018 .....	26
Tabla 2. Dimensiones y niveles de complejidad de los escenarios.....	35
Tabla 3. Dominios y subdominios de contenido de los escenarios .....	40

## A. La Importancia de una evaluación internacional de la competencia global

Los estudiantes del siglo XXI viven en un mundo interconectado y diverso que cambia con rapidez. Fuerzas emergentes de tipo económico, digital, cultural, demográfico y ambiental diariamente dan forma a la vida de los jóvenes en todo el planeta e incrementan sus encuentros interculturales. La creciente complejidad y diversidad de nuestro mundo plantea una oportunidad y un desafío. Los jóvenes de hoy deben aprender a participar en un mundo más interconectado, así como a apreciar las diferencias culturales y beneficiarse de ellas. El desarrollo de un panorama global e intercultural es un proceso —de toda la vida— que la educación puede moldear (Barrett y cols., 2014; Boix-Mansilla y Jackson, 2011; Deardorff, 2009; UNESCO 2013, 2014, 2016).

Por varios años los profesionales de la educación han estado discutiendo sobre cómo caracterizar y fomentar mejor estas capacidades. ¿Hay alguna competencia particular que equite a los jóvenes para desenvolverse en las comunidades interconectadas globalmente, culturalmente diversas y digitalmente mediadas en las que trabajan y socializan? Y si la hay, ¿cómo se debe desarrollar? El concepto de competencia global es una respuesta a estas preguntas. Se refiere a la capacidad de una persona para abordar cuestiones de significancia local, global e intercultural; adoptar diferentes perspectivas; interactuar de manera exitosa con otros, respetando sus derechos y su dignidad; y tomar acciones responsables frente a la sostenibilidad y el bienestar.

Las escuelas juegan un papel importante en ayudar a los jóvenes a desarrollar esta competencia; pueden brindarles oportunidades para examinar y empezar a explicar de forma crítica desarrollos globales significativos para el mundo y para sus vidas. Las escuelas pueden permitir que los estudiantes se involucren en experiencias que faciliten las relaciones internacionales e interculturales, y reflexionen sobre las mismas; promover una apreciación de la diversidad de pueblos, idiomas y culturas, estimulando la sensibilidad intercultural y el respeto (Bennett, 1993; Sinicope, Norris y Watanabe, 2007). Además, las escuelas tienen una posición única para mejorar en los aprendices la capacidad de comprender su posición en la comunidad y en el mundo, y para mejorar su habilidad de hacer juicios efectivos y actuar (Hanvey, 1975).

Educar para la competencia global puede impulsar la capacidad para obtener un empleo. La comunicación efectiva y el comportamiento apropiado al interior de equipos diversos son las claves para el éxito en muchos empleos y se volverán aún más importantes en el futuro cercano, a medida que las tecnologías y la globalización conecten a las personas en todo el mundo. Los empleadores buscan atraer, cada vez más, aprendices que se adapten fácilmente y sean capaces de aplicar y transferir sus habilidades y conocimientos a nuevos contextos. La preparación para el trabajo en un mundo interconectado requiere que los jóvenes comprendan los problemas y las oportunidades que dan forma a los mercados globales, estén abiertos a personas de distintos entornos culturales, construyan confianza en un equipo diverso y demuestren respeto por los demás (British Council, 2013).

La educación para la competencia global también puede promover el reconocimiento cultural y las interacciones respetuosas que son apreciadas en sociedades cada vez más diversas. Desde el final de la Guerra Fría, los conflictos etnoculturales se han convertido en la causa más común de violencia política en el mundo, y no muestran signos de disminuir (Kymlicka, 1995; Sen, 2007; Brubaker and Laitin, 1998). Los muchos episodios de violencia indiscriminada en nombre de una afiliación étnica o religiosa desafían la creencia de que las personas con diversas culturas pueden convivir de manera pacífica, aceptar las diferencias, encontrar soluciones comunes y resolver los desacuerdos de manera efectiva. Con la alta afluencia de inmigrantes en numerosos países, las comunidades también deben adaptarse a nuevos conceptos de identidad, cultura local y ciudadanía. Las sociedades contemporáneas exigen formas complejas de pertenencia y ciudadanía, mientras que los individuos llegan a entender a las regiones, personas e ideas distantes a la vez que profundizan en la comprensión de su entorno local y de la diversidad al interior de sus propias comunidades.

En las dos últimas décadas, las transformaciones radicales en las tecnologías digitales han venido moldeando la experiencia que tienen los jóvenes del mundo, de los demás y de sí mismos. Las redes, los medios sociales y las tecnologías interactivas en línea están dando lugar a nuevos estilos de aprendizaje en los que los jóvenes se ven a sí mismos como agentes de su propio aprendizaje, capaces de producir contenidos multimedia, seguir sus intereses y permanecer en comunicación continua con sus compañeros. Al mismo tiempo, la vida digital de los jóvenes puede estar desligada de una conexión más profunda con ellos mismos, con el mundo y con el impacto que sus acciones puedan tener sobre los demás. De hecho, mientras que conectarse con la gente alrededor del mundo presenta —tecnológicamente hablando— una facilidad sin precedentes, la conducta en línea sugiere que los jóvenes tienden a “congregarse” (Zuckerman, 2014), favoreciendo las interacciones con un grupo pequeño de personas con quienes tienen mucho en común. En estos contextos, cultivar la competencia global en los estudiantes puede ayudarles a apalancar los espacios digitales para comprender mejor el mundo en el cual viven, apreciar y acoger las diferencias culturales, construir puentes entre culturas, y transmitir su voz e influencia en línea de manera responsable.

Finalmente, educar para la competencia global puede responder a la necesidad de formar nuevas generaciones que se preocupen por temas globales y se comprometan a solucionar desafíos sociales, políticos, económicos y ambientales. El papel crucial de la educación para los objetivos de sostenibilidad es resaltado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que hace un llamado a todos los países a *“garantizar que, para el 2030, todos los aprendices adquieran el conocimiento y las destrezas necesarias para promover el desarrollo sostenible, incluyendo entre otros, la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía global, y apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”* (Meta 4.7, Educación 2030, Declaración de Incheon y Marco de referencia para la Acción, p. 20).

La forma en que responden los sistemas educativos a la creciente interdependencia económica, la conectividad digital, la heterogeneidad social, las crecientes desigualdades y los llamados a la sostenibilidad, tendrá un impacto significativo sobre el bienestar de todos los miembros de la

comunidad a la que sirven. Algunas escuelas enfrentan más presión que otras; deben integrar un mayor número de inmigrantes desfavorecidos en edad escolar o sus comunidades son más fragmentadas porque tienen una historia de violencia relacionada con líneas étnicas o religiosas. En algunos contextos las desigualdades económicas pueden restar valor la preocupación por el medio ambiente. Sin embargo, ninguna escuela debería dejar de educar a sus estudiantes para entender los asuntos más apremiantes que definen nuestros tiempos, desde la migración hasta el desarrollo sostenible, y para respetar la diversidad cultural. Todos los jóvenes deberían desafiar los estereotipos culturales, reflexionar sobre las causas de la violencia racial, religiosa y de odio, y ayudar a crear sociedades respetuosas, integradas y sostenibles.

Las grandes demandas puestas en las escuelas solo podrán cumplirse si los sistemas educativos definen nuevos objetivos de aprendizaje basados en un marco de referencia sólido y desarrollan instrumentos que evalúen la efectividad de sus iniciativas y prácticas docentes. La Evaluación PISA de la Competencia Global podría ser la primera descripción completa del éxito de los sistemas educativos en la creación de entornos de aprendizaje que inviten a los jóvenes a comprender el mundo más allá de su entorno inmediato, interactuar con otros respetando sus derechos y su dignidad, y tomar acciones para construir comunidades sostenibles y prósperas. Un objetivo fundamental en la evaluación de la competencia global de PISA es el de apoyar a los responsables de la formulación de políticas en sus esfuerzos por tomar decisiones basadas en evidencias con respecto a cómo preparar a los jóvenes para el mundo en sus contextos nacionales y locales.

Con este fin, la nueva Evaluación PISA 2018 se compone de dos secciones: una evaluación cognitiva y un cuestionario de antecedentes. La evaluación cognitiva está diseñada para poner en funcionamiento las capacidades de los estudiantes de examinar el mundo, reconocer la importancia de diferentes perspectivas, entender los factores y enfoques que facilitan las interacciones sociales constructivas, e identificar formas de involucrarse en la acción responsable.

Los cuestionarios de antecedentes diligenciados por estudiantes, docentes y rectores de las escuelas recogen información sobre las condiciones que podrían posibilitar u obstaculizar el desarrollo de la competencia global en los estudiantes. Se pedirá a los estudiantes informar qué tan familiarizados están con asuntos globales, qué tan desarrolladas están sus destrezas lingüísticas y de comunicación, y qué tanto difieren de actitudes como el respeto por personas de culturas diferentes. Las respuestas a los cuestionarios para las escuelas y los docentes proporcionarán una imagen comparativa de cómo están integrando los sistemas educativos las perspectivas globales, internacionales e interculturales a través del currículo y en sus actividades de aula.

En conjunto, las dos secciones están diseñadas para abordar las siguientes cuestiones sobre política educativa:

- ¿Qué tan bien preparados se encuentran los estudiantes para la vida, la ciudadanía y el trabajo en las sociedades multiculturales y en un mundo globalizado?
- ¿Hasta qué punto son capaces los estudiantes de reflexionar sobre asuntos contemporáneos de significancia local, global e intercultural?

- ¿Hasta qué punto son capaces los estudiantes de comprender y apreciar diferentes perspectivas culturales (incluidas las propias) y manejar las diferencias y los conflictos?
- ¿Hasta qué punto están preparados los estudiantes para interactuar con otros con respeto por los derechos inalienables y la dignidad de cada individuo?
- ¿Hasta qué punto se preocupan los estudiantes por el mundo y actúan para lograr una diferencia en la vida de otras personas y proteger el ambiente?
- ¿Qué desigualdades existen en el acceso a la educación para la competencia global entre contextos y regiones?
- ¿Qué aproximaciones a la educación multicultural, intercultural y global son los más comúnmente utilizados en los sistemas educativos alrededor del mundo?
- ¿Qué enfoques se utilizan para educar a estudiantes de distintos contextos culturales y cómo aprovechan las escuelas estas diferencias para desarrollar en los estudiantes la competencia global?
- ¿Cómo están siendo preparados los docentes para desarrollar la competencia global de los estudiantes?

# I. DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL

La competencia global es la capacidad de comprender, y actuar sobre asuntos globales e interculturales. Específicamente, la Evaluación PISA 2018 utilizará la siguiente definición de competencia global:

*Competencia global* es la capacidad de examinar asuntos globales e interculturales, para tomar múltiples perspectivas bajo un respeto compartido por los Derechos Humanos, para participar en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas con personas de diferentes culturas y para actuar en pro del bienestar colectivo y del desarrollo sostenible.

La competencia global es un objetivo de aprendizaje cognitivo de múltiples facetas, socioemocional y cívico que involucra cuatro dimensiones centrales:

1. La capacidad del estudiante para examinar asuntos y situaciones de significancia local, global y cultural (p. ej., pobreza, interdependencia económica, migración, desigualdad, riesgos ambientales, conflictos, intercambios entre culturas y estereotipos culturales).
2. La capacidad de valorar y considerar diferentes perspectivas siempre y cuando no violen derechos humanos fundamentales (dignidad humana).
3. La capacidad de establecer interacciones positivas con personas de diferentes contextos nacionales, sociales, étnicos, religiosos o de género.
4. Las actitudes y capacidades para tomar acciones motivadas y constructivas en pro del desarrollo sostenible y el bienestar.

Las cuatro dimensiones se superponen significativamente y las personas de todas las edades deben enfrentarlas en forma simultánea para desarrollar la competencia global. Por ejemplo, la acción efectiva y respetuosa para resolver un malentendido intercultural exige que el individuo sea capaz de examinar el contexto en el que ocurre el incidente, comprender y abordar los problemas de comunicación que pudieran estar detrás del malentendido, y valorar y utilizar las diferentes perspectivas culturales representadas en la situación.

### Cuadro 1. Definición de cultura

Es difícil definir la “cultura”, ya que los grupos culturales son siempre heterogéneos a nivel interno y contienen individuos que se adhieren a variedad de creencias y prácticas. Además, las creencias y prácticas culturales fundamentales, que se asocian más típicamente con cualquier grupo dado, también cambian constantemente y evolucionan a través del tiempo. Sin embargo, se pueden delinear distinciones entre los aspectos materiales, sociales y subjetivos de la cultura, es decir, entre los artefactos materiales que son comúnmente utilizados por los miembros de un grupo cultural (p. ej., herramientas, alimentos, vestuario, etc.), las instituciones sociales del grupo (p. ej., el idioma, las convenciones comunicativas, el folclor, la religión, etc.) y las creencias, valores, discursos y prácticas que los miembros del grupo usan comúnmente como un marco de referencia para pensar el mundo y relacionarse con él. La cultura es un compuesto formado por estos tres aspectos, que consiste en una red de recursos materiales, sociales y subjetivos. El conjunto completo de recursos culturales está distribuido entre todo el grupo, pero cada miembro utiliza solamente un subconjunto del total de recursos culturales potencialmente disponible para él (Barrett y cols., 2014).

Definir “cultura” de esta manera significa que cualquier tipo de grupo social puede tener su propia cultura distintiva: grupos nacionales, étnicos, de fe, lingüísticos, ocupacionales, generacionales, familiares, etc. La definición también implica que todos los individuos pertenecen a múltiples grupos y tienen afiliaciones e identidades culturales múltiples (p. ej., nacional, religiosa, lingüística, generacional, familiar, etc.). Si bien todas las personas pertenecen a múltiples culturas, cada persona participa en una constelación diferente de culturas y la forma en que se relaciona con cualquier cultura depende, al menos en parte, de las perspectivas que en las se basan las otras culturas a las cuales también pertenece. En otras palabras, las afiliaciones culturales se cruzan y cada individuo ocupa una posición cultural única.

Las afiliaciones culturales de las personas son dinámicas y fluidas, es decir, lo que ellas piensan que las define culturalmente fluctúa a medida que un individuo pasa de una situación a otra. Esas fluctuaciones dependen del punto hasta el que un contexto social se enfoque en una identidad particular y en las necesidades, motivaciones, intereses y expectativas del individuo dentro de esa situación.

**Dimensión 1: Examinar problemas y situaciones de significancia local, global y cultural.** Esta dimensión se refiere a la práctica de los estudiantes globalmente competentes para combinar de manera efectiva el razonamiento crítico y el conocimiento sobre el mundo y las culturas, cuando forman su propia opinión sobre un asunto global o evalúan las interacciones entre personas de diferentes contextos culturales. Los estudiantes que adquieren un nivel maduro de desarrollo en esta dimensión utilizan destrezas del pensamiento de alto orden, tales como seleccionar, ponderar y usar evidencia para razonar y buscar explicaciones sobre desarrollos globales o interacciones interculturales.

**Dimensión 2: Considerar diferentes perspectivas.** Esta dimensión resalta que los estudiantes globalmente competentes tienen disposición y capacidad para considerar problemas globales y situaciones de la vida desde múltiples puntos de vista. A medida que los jóvenes adquieren información sobre la historia, los valores, la política, los estilos de comunicación, la economía, las creencias y las prácticas de otras culturas, comienzan a adquirir los medios para reconocer que la propia perspectiva y conducta está moldeada por múltiples influencias (p. ej., la religión, el género, el estatus socioeconómico, la educación), que estas influencias a menudo se escapan de la detección consciente y que los demás tienen visiones del mundo que son profundamente diferentes de la suya (Hanvey, 1976). Los estudiantes globalmente competentes también dan cuenta de, y aprecian conexiones que permiten acortar diferencias y crear una base común (p. ej., derechos y necesidades humanas básicas, experiencias comunes). La competencia global, tal como se define en este marco de referencia para la evaluación, enfatiza que la diversidad en las perspectivas puede ser valorada mientras no viole los derechos humanos de otras personas.

**Dimensión 3: Involucrarse en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas entre culturas.** Esta dimensión de la competencia global, con un énfasis en las interacciones, recompensa la comunicación apropiada y efectiva con personas de diferentes culturas. El estudiante competente entiende las complejidades de los contextos comunicativos interculturales, en forma de normas culturales, estilos de interacción, grados de formalidad en un contexto social dado, y adapta su comportamiento y comunicación a esos contextos. El desarrollo en esta dimensión requiere de la conexión flexible del estudiante con los idiomas y las convenciones para diversos fines comunicativos, tal como 'cuando se pretende expresar una creencia, interés o necesidad, explicar y clarificar ideas, persuadir o negociar'. Finalmente, esta dimensión aborda la apreciación del estudiante por el diálogo respetuoso y el deseo de entender al otro. Enfatiza la capacidad y los hábitos del estudiante para interactuar con otros por encima de las diferencias, en formas que son abiertas, apropiadas y efectivas. Interacciones abiertas significa relaciones en las cuales todos los participantes demuestran sensibilidad, curiosidad y voluntad de involucrarse con los otros y con sus perspectivas. *Apropiadas* hace referencia a interacciones que respetan las normas culturales esperadas de ambas partes. En la comunicación efectiva todos los participantes son capaces de lograr sus objetivos durante la interacción, al menos parcialmente.

**Dimensión 4: Actuar en pro del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.** Esta dimensión pone en primer plano el rol de los estudiantes como miembros de la sociedad activos y responsables, y se refiere a su disposición para actuar en respuesta a un determinado problema o situación local, global o intercultural. Ya sea que se conciba a los estudiantes en su papel como amigos, hijos, o miembros de una comunidad local, digital o distante a nivel global, esta dimensión de la competencia global reconoce que los jóvenes tienen múltiples esferas de influencia que van desde lo íntimo y local hasta lo digital y global. Tomar acción puede implicar intervenir para aplacar un conflicto entre compañeros dentro o fuera de la escuela, o iniciar una campaña en la escuela a través de medios globales, difundir un punto de vista personal acerca de la crisis de los refugiados en las redes sociales, o recaudar fondos para donarlos a un proyecto de prevención de la malaria. Los jóvenes que desarrollan la competencia global están más equipados para mejorar las condiciones de vida en sus propias comunidades y para consolidar un desarrollo más justo, pacífico, inclusivo y ambientalmente sostenible.

Las cuatro dimensiones de la competencia global se derivan de una visión integrada de los **conocimientos, habilidades y actitudes** como factores inseparables que contribuyen al desarrollo de la comprensión que los estudiantes tienen del mundo, de sus interacciones exitosas con los demás, y su capacidad y disposición a actuar en pro del mejoramiento del bienestar de las generaciones actuales y futuras. Valorar la dignidad humana y la diversidad cultural también contribuye a la competencia global porque guían las elecciones y acciones de los individuos a medida que desarrollan el conocimiento, las actitudes y las destrezas relevantes.

El “conocimiento” puede ser definido como el conjunto de información que posee un individuo. La competencia global requiere el conocimiento de asuntos globales que afectan las vidas de manera local y alrededor del mundo, al igual que el conocimiento intercultural, o conocimiento acerca de las similitudes y diferencias entre culturas<sup>1</sup>.

La competencia global también se basa en “habilidades” específicas. Las habilidades se definen como la capacidad de llevar a cabo un patrón de pensamiento complejo y bien organizado (en el caso de una habilidad cognitiva) o de conducta (en el caso de una habilidad conductual), con el fin de lograr una meta en particular. La competencia global requiere numerosas habilidades, incluyendo: la habilidad de **evaluar información, formular argumentos y explicar problemas**, involucrándose en el razonamiento causal para abordar preguntas sobre el desarrollo social, cultural, ambiental y económico; la capacidad de **identificar, analizar y adoptar diferentes perspectivas** de los asuntos; la habilidad de **comunicarse respetuosamente** y la capacidad de adaptar los pensamientos, sentimientos o conductas propias para que encajen en nuevos contextos y situaciones; y la habilidad de **evaluar acciones** y anticipar consecuencias a corto y largo plazo.

Conocimientos y habilidades están fuertemente interrelacionados, ya que los estudiantes necesitan usarlos simultáneamente a fin de entender los asuntos interculturales y globales. El proceso de razonamiento con evidencia o identificación de perspectivas, por ejemplo, está entrelazado con el contenido que se examina. Si un estudiante no sabe mucho acerca de un asunto, encontrará difícil considerar diferentes perspectivas (Willingham, 2007), comunicarse abundantemente al respecto o considerar las consecuencias esperadas de las acciones para abordarlo.

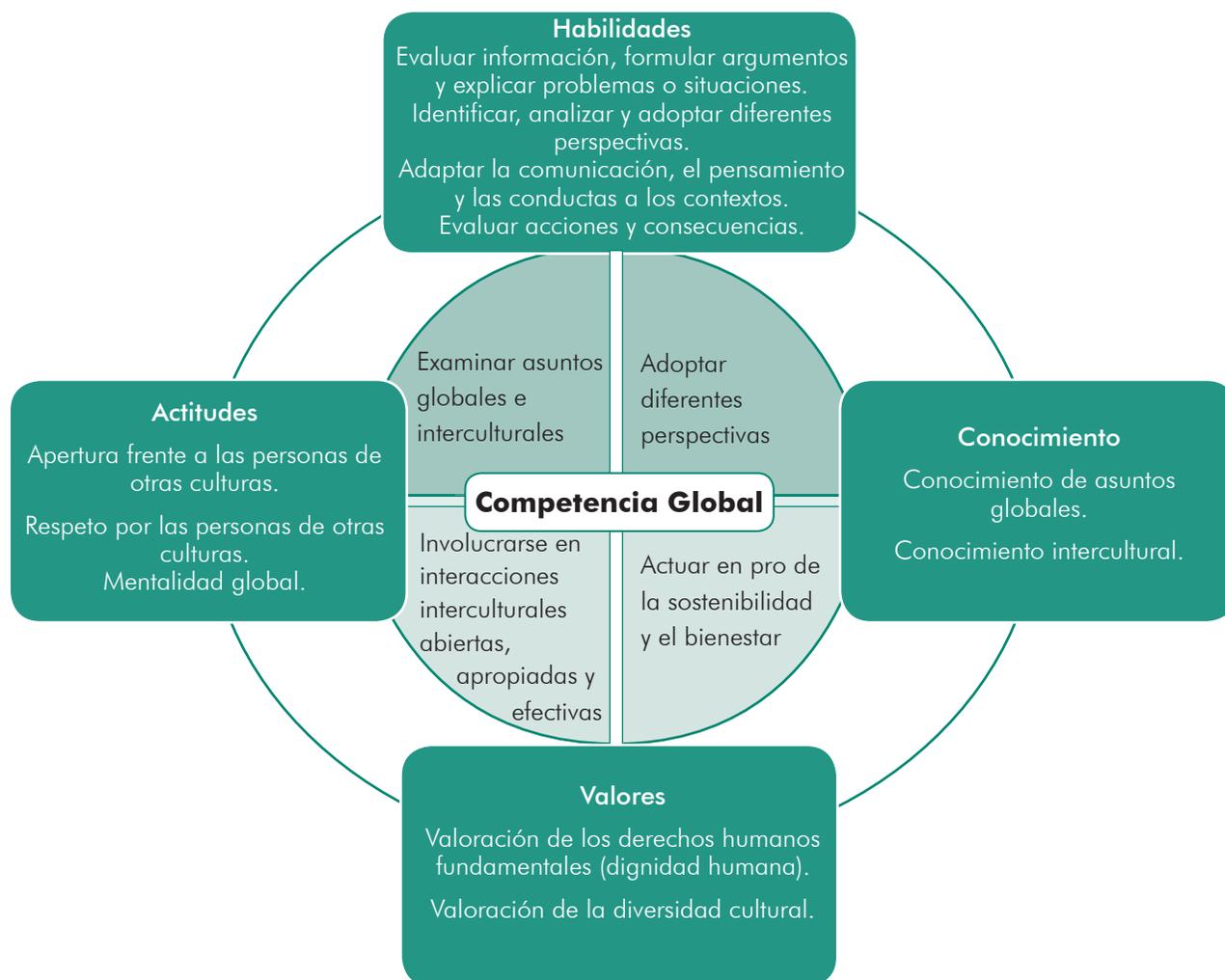
Además del conocimiento sobre asuntos globales, el conocimiento intercultural y las habilidades de pensamiento o conducta, la Competencia Global se ve impulsada por importantes actitudes. Las actitudes se refieren a la mentalidad general que adopta un individuo frente a una persona, grupo, institución, problema, conducta o símbolo. Estas orientaciones generales integran creencias, opiniones, y una emoción, sentimiento o tendencia a comportarse de una forma particular frente a un objeto. La conducta globalmente competente requiere una actitud de **apertura** frente a las personas de otras culturas o países, una actitud de **respeto** por la otredad cultural y una actitud de **mentalidad global** (es decir, que uno es ciudadano del mundo con compromisos y obligaciones hacia el planeta y hacia los otros, sin importar su contexto cultural o nacional particular).

<sup>1</sup>La definición de conocimientos, actitudes, habilidades y valores proviene de Consejo de Europa (Council of Europe, 2016), Competencias para la Cultura Democrática: *Conviviendo como Iguales en Sociedades Democráticas Culturalmente Diversas*, Estrasburgo: Consejo de Europa.

Los “valores” son las creencias generales que tiene un individuo acerca de las metas que son importantes en la vida. Tienen una cualidad prescriptiva normativa sobre lo que se debería hacer o pensar en distintas situaciones y pueden ser usados para guiar las actitudes, los juicios y las acciones de un individuo. El Marco de referencia ve la **valoración de los derechos humanos** y la **valoración de la diversidad cultural** como filtros críticos a través de los cuales las personas procesan la información, regulan sus interacciones con otros, y deciden cómo involucrarse con los demás y para el mundo.

La Figura 1 muestra la forma en que este Marco de referencia conceptual define la competencia global, como cuatro capacidades y formas de comportarse relacionadas entre sí (examinar asuntos, considerar perspectivas, interactuar entre culturas y actuar), que se desarrollan a través de la combinación exitosa de conocimientos, habilidades y actitudes, y la orientación de un enfoque sobre la dignidad humana y la apreciación de la diversidad.

Figura 1. Dimensiones de la competencia global y sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los soportan



Conocimientos, habilidades, actitudes y valores están dinámicamente interrelacionados como fundamentos de la competencia global. Por ejemplo, un estudiante que defiende a un compañero que es acosado por tener ropa vieja y manchada. Lo hace porque es capaz de reconocer los sentimientos de angustia y sufrimiento de su compañero (*habilidad*) y entiende las circunstancias económicas de su familia, cuyo padre ha perdido su empleo luego de que cerrase una fábrica local (conocimiento). Su decisión de actuar también es activada por su comprensión de que la dignidad humana es un valor fundamental y se sustenta en su respeto hacia personas menos favorecidas que él (una actitud). Así, la conducta globalmente competente en respuesta a la discriminación y el acoso exige la coordinación de un amplio rango de conocimientos, habilidades, actitudes y valores distintos.

La definición propuesta se basa en una serie de premisas acerca de la naturaleza del aprendizaje y los tipos de resultados que pueden buscar los sistemas educativos. Por ejemplo, ve a la persona globalmente competente como alguien que entiende las dinámicas e interacciones globales al igual que las locales. La definición favorece un punto de vista localmente arraigado de la competencia global en el cual los jóvenes aprecian sus propios contextos culturales y geográficos, y los relacionan con cuestiones más amplias que dan forma al mundo o a culturas y lugares en todo el planeta.

Esta perspectiva de la competencia global argumenta que, para los estudiantes de 15 años, es posible identificar un conjunto de problemas o temas relevantes, de significancia local, global y cultural en todo el mundo (p. ej., sostenibilidad ambiental, migración, pobreza, globalización económica, diálogo intercultural). También implica que se deben seguir enfoques pedagógicos innovadores en la escuela a fin de introducir a los estudiantes en estos temas complejos y ayudarles a consolidar una visión crítica acerca de los asuntos globales e interculturales, desde diferentes perspectivas.

El enfoque propuesto sostiene que la comprensión de los estudiantes sobre estos asuntos se profundiza cuando pueden beneficiarse progresivamente del conocimiento, los métodos y los hábitos mentales de disciplinas tales como las ciencias, la historia, la geografía, las matemáticas y la literatura —materias que generalmente se enseñan en las escuelas de todo el mundo—. Sin embargo, adquirir la competencia global es un proceso de toda la vida —no hay un punto en el cual un individuo se vuelva por completo competente globalmente—. PISA evaluará en qué etapa de ese proceso se encuentran los estudiantes de 15 años y cómo abordan sus escuelas, efectivamente, el desarrollo de la competencia global.

También se debe reconocer que hay múltiples enfoques en la definición de la competencia global. Por ejemplo, otras definiciones de competencia global (y términos similares) en diferentes regiones del mundo se enfocan con menor intensidad sobre el individuo como parte central de la definición y ponen más énfasis en aspectos tales como las relaciones entre las personas (Deardorff, 2009; UNESCO, 2013). El Cuadro 2 resume brevemente algunas de estas diferentes maneras de definir y ver la competencia global.

## Cuadro 2. Perspectivas sobre la competencia global desde diferentes culturas

La literatura, las teorías y los marcos de referencia sobre competencia intercultural, competencia global y ciudadanía global surgen predominantemente de un contexto occidental y euro-americano. Sin embargo, existen conceptos similares en muchos países y culturas en todo el mundo. Una perspectiva interesante sobre la competencia global proviene de Sudáfrica e involucra el concepto de Ubuntu. Hay mucha literatura escrita acerca de Ubuntu (Nwosu, 2009; Khoza, 2011), que se encuentra en el proverbio Zulú *Ubuntu Ngumuntu Ngabantu* —que significa que una persona es persona debido a los demás—. Este concepto de Ubuntu puede utilizarse para ilustrar una identidad colectiva, al igual que la conectividad, la compasión, la empatía, la humildad y la acción. En otras culturas de todo el mundo también se encuentran conceptos similares al de Ubuntu, incluyendo culturas indígenas en los Andes y en Malasia. La identidad colectiva, las relaciones y el contexto (al ser impactados por las realidades históricas, sociales, económicas y políticas) se vuelven énfasis principales en otros discursos culturales sobre la competencia global. Al resumir algunos temas centrales en relación con la competencia global, entre diferentes culturas, Deardorff (2013) señaló los siguientes elementos clave: respeto, escucha, adaptación, construcción de relaciones, apreciación desde diferentes perspectivas, conciencia de sí mismo y humildad cultural.



## II. ESBOZO DE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN

Evaluar la competencia global en toda su complejidad exige una estrategia que comprenda diferentes métodos y perspectivas. La Evaluación PISA 2018 de Competencia Global representa un elemento innovador de esta estrategia, con claros desafíos y limitaciones. El desafío más prominente de la Evaluación PISA es que debe dar cuenta de la gran variedad de contextos geográficos y culturales representados en los países participantes mediante un solo instrumento internacional. Los estudiantes que tengan buen rendimiento en una pregunta que examine su razonamiento sobre un asunto global tienen más probabilidad de poseer conocimiento sobre ese asunto, y lo que los estudiantes sepan sobre asuntos globales está influido por el sitio donde viven. Por una parte, la variabilidad cultural en la población examinada exige que el material de la prueba no pueda estar muy sesgado hacia una perspectiva en particular, por ejemplo la perspectiva de un estudiante en un país rico que piensa sobre un problema en un país pobre. Por otro lado, inclinarse demasiado hacia la “neutralidad cultural” en el diseño de escenarios y preguntas, reduce la autenticidad y pertinencia de las tareas. Las limitaciones que el diseño de la prueba tiene que enfrentar incluyen el tiempo disponible para la evaluación, y la estrecha disponibilidad de instrumentos válidos internacionalmente para medir y clasificar los elementos no cognitivos de la competencia global.

Para explicar esas limitaciones y desafíos, este Marco de referencia prioriza los elementos de la competencia global como el foco de la Evaluación PISA de Competencia Global. El constructo cognitivo multidimensional examinado en PISA integra el pensamiento crítico sobre asuntos globales y la consideración de perspectivas en contextos interculturales, en adelante denominada como **“comprensión global e intercultural”**.

La estrategia de evaluación para la competencia global en PISA 2018 tiene dos componentes: 1) una prueba cognitiva basada en la comprensión global e intercultural, 2) un conjunto de ítems de cuestionario que recaban información reportada por el individuo sobre el nivel de desarrollo de los estudiantes junto con los otros elementos de la competencia global. Los países serán clasificados solamente de acuerdo con los resultados de la prueba cognitiva y solo si los ítems cognitivos en la prueba demuestran ser de suficiente validez internacional en las pruebas piloto y en el estudio principal de PISA. Las respuestas de los estudiantes a los ítems de cuestionario no se usarán para clasificar a los países, sino para ilustrar patrones generales de desarrollo de las habilidades y actitudes que contribuyen a la competencia global entre los estudiantes de 15 años de edad, la relación entre esas habilidades, actitudes y los resultados en la prueba cognitiva, y las diferencias en el desarrollo de esas habilidades y actitudes dentro de la población de estudiantes en cada país.

Las competencias cognitivas que constituyen el constructo de la comprensión global e intercultural son mediciones relevantes del nivel de desarrollo de los estudiantes en las cuatro dimensiones de la competencia global. Por ejemplo, “Considerar perspectivas” (dimensión 2) será evaluada a través de los ítems que examinen la capacidad del estudiante para reconocer perspectivas, considerar los contextos (culturales, religiosos, regionales) que orientan estas perspectivas, y

encontrar posibles conexiones o “terreno común” entre estas. “Involucrarse en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas” (dimensión 3) será evaluada mediante ítems que prueben la capacidad de los estudiantes de entender los contextos comunicativos y las normas del diálogo respetuoso. “Actuar en pro del bienestar y la sostenibilidad” (dimensión 4) será evaluada con respecto a la capacidad de estudiante de considerar posibles acciones para problemas globales y ponderar las consecuencias directas e indirectas. Finalmente, la mayoría de los ítems de prueba brindarán información relevante sobre la capacidad de los estudiantes para “Examinar asuntos globales e interculturales” (dimensión 1). En consecuencia, la evaluación cognitiva de PISA se enfocará exclusivamente en los elementos cognitivos evaluables del conjunto más amplio de habilidades integradas en cada dimensión de la competencia global.

El Cuestionario para los estudiantes adjunto (ver Apéndice B) proporcionará información complementaria sobre aquellas actitudes, conocimientos y habilidades que las personas necesitan para desenvolverse en la vida diaria en formas competentes a nivel global y cultural, pero cuya medición va más allá de lo que se puede lograr dentro de los parámetros de la nueva prueba del dominio cognitivo PISA 2018. Las habilidades y actitudes informadas por el propio individuo serán medidas mediante escalas tipo Likert<sup>2</sup> que han sido seleccionadas con base en una revisión de estudios empíricos en este dominio. El análisis de estos elementos sería similar al que PISA ya ha realizado en cuanto al compromiso, la motivación y las creencias sobre sí mismo en el terreno académico (OECD, 2013), y podría utilizar el análisis de conglomerados para comparar estudiantes en distintos países.

## A. Una prueba cognitiva sobre la comprensión de asuntos interculturales y globales

### 1. Breve reseña de las evaluaciones cognitivas en esta área

La investigación en esta área se ha basado predominantemente en los auto-informes de los estudiantes y solamente existen unos pocos ejemplos de evaluaciones cognitivas. En el Estudio de Comprensión Global (Barrows y cols., 1981), los autores definen la comprensión global como una suma de cuatro componentes: (a) conocimiento, (b) actitudes y percepciones, (c) correlaciones generales del entorno y (d) suficiencia en el idioma. El dominio del conocimiento del Estudio de Comprensión Global consistió en 101 preguntas de selección múltiple que abarcaban las instituciones internacionales, los principales eventos y tendencias históricas, y los marcos de referencia legales y políticos asociados con 13 temas globales.

<sup>2</sup>Las escalas tipo Likert involucran una serie de afirmaciones frente a las que los encuestados indican su acuerdo o desacuerdo en una escala de respuesta de cinco puntos.

Los ítems de evaluación en el Estudio de Comprensión Global abordaban problemas del mundo real. Los estudiantes que informaron lectura regular de noticias obtuvieron puntajes más altos en la prueba. Sin embargo, los autores solamente encontraron relaciones débiles entre las experiencias educativas de los estudiantes -cursos, estudio del idioma o estudios en el extranjero- y sus niveles de conocimiento internacional. El informe final también reconoció que la evaluación solamente ofrecía revelaciones limitadas sobre la naturaleza de la comprensión global y la manera en que esta se forma.

Los Estudios sobre Educación Cívica de la IEA -el Estudio de Educación Cívica (CIVED 1999) y el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS 2009 y 2016)- son otros ejemplos pertinentes que podrían guiar el desarrollo de ítems en PISA. Las preguntas claves de investigación del ICCS tienen que ver con el éxito del estudiante, las disposiciones para involucrarse y las actitudes hacia la educación cívica y ciudadana. ICCS mide los dominios cognitivos del saber, razonar y analizar en cuatro dominios de contenido, que incluyen: sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas (Torney-Purta y cols., 2015; Schulz y cols., 2008). El formato de ítem combina preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas.

Algunos de los ítems del ICCS miden la capacidad del estudiante para analizar y razonar. El razonamiento se extiende a partir de la aplicación directa del conocimiento y la comprensión para llegar a conclusiones acerca de situaciones familiares concretas, a través de la selección y asimilación del conocimiento y la comprensión de conceptos múltiples. Estos resultados se utilizan, entonces, para llegar a conclusiones sobre situaciones complejas, multifacéticas, no familiares y abstractas (Schulz y cols., 2008).

Fuera del contexto de la educación global y cívica, un número creciente de evaluaciones han intentado medir la capacidad de los estudiantes para evaluar la información y pensar de manera crítica acerca de los problemas. Los instrumentos de medición del pensamiento crítico incluyen la Valoración del Pensamiento Crítico de Watson-Glaser (WGCTA), la Prueba de Pensamiento Crítico de Cornell (CCTT), la Prueba de Habilidades de Pensamiento Crítico de California (CCTST), el Inventario de Disposición del Pensamiento Crítico de California (CCTDI), la Prueba de Ensayo del Pensamiento Crítico de Ennis-Weir (Ennis y Weir, 1985), la Prueba de Pensamiento Crítico de Cornell (CCTT; Ennis, Millman y Tomko, 1985), el Perfil de Competencia del ETS (EPP; ETS, 2010), el módulo de Pensamiento Crítico de la Suite de Evaluación HElighten™ del ETS (Liu, Frankel y Roohr, 2014; Liu, Mao, Frankel, y Xu, 2016), la Evaluación Colegiada del Aprendizaje + (CLA+, Coouncil for Aid to Education, 2013), la Evaluación Colegiada de Aptitud Académica (CAAP Program Management, 2012), y la Evaluación Halpern del Pensamiento Crítico (Halpern, 2010). En muchos de estos exámenes los estudiantes leen un texto corto y deciden si una serie de afirmaciones relacionadas con el texto son posiblemente verdaderas o falsas. Algunas de estas pruebas también incluyen preguntas de construcción de respuesta en las que los estudiantes necesitan desarrollar argumentos lógicos o explicar cómo las conclusiones de alguien más podrían ser verificadas o reforzadas. Todas estas pruebas hacen énfasis en el razonamiento, el análisis, la argumentación y la evaluación (Liu y cols., 2014). Esos exámenes tratan estas destrezas como genéricas, mientras que PISA examinará la aplicación de estas destrezas en el contexto específico de los asuntos globales e interculturales.

Otra referencia pertinente para la prueba PISA es la “Evaluación de Lectura Global e Integrada Basada en Escenarios” o GISA por su acrónimo en inglés (Sabatini y cols., 2015; Sabatini y cols., 2014; O’Reilly y Sabatini, 2013). GISA evalúa la “capacidad para la competencia lectora global” de los estudiantes, una competencia multidimensional que exige la combinación de diversas habilidades que no están restringidas al procesamiento de textos sino que también incluyen otras habilidades, conocimientos, estrategias y disposiciones del razonamiento cognitivo, lingüístico y social. A diferencia de las evaluaciones tradicionales de lectura que presentan a los estudiantes un conjunto de textos sin relación entre ellos y sin propósito para leerlos, GISA utiliza un enfoque basado en escenarios con una secuencia de tareas cuidadosamente estructurada. Al emplear escenarios que proporcionan contextos y propósitos auténticos para la lectura, la evaluación refleja de mejor manera los procesos cognitivos en los que se involucran los estudiantes cuando se enfrentan a actividades auténticas de aprendizaje.

Las evaluaciones GISA también incluyen actividades colaborativas. Por ejemplo, quienes toman la prueba “interactúan” con compañeros simulados a fin de identificar errores, corregir malentendidos y ofrecer retroalimentación. Los miembros de las interacciones simuladas pueden afirmar hechos, presentar información incorrecta, dar sus opiniones y salirse del tema, tal como las personas lo hacen en la vida real. Los moderadores del desempeño como el conocimiento previo, las estrategias autorreguladoras y la motivación también son medidas y usadas en GISA para interpretar el puntaje en lectura.

Existen relativamente pocas evaluaciones de habilidades para la consideración de perspectivas. Un ejemplo relevante para la prueba PISA es la medición de consideración de perspectivas desarrollada dentro de la iniciativa “Catalizar la Comprensión mediante la Discusión y el Debate” (CCDD) (ver <http://ccdd.serpmedia.org/>). La evaluación está diseñada para valorar la capacidad del niño de reconocer, articular, posicionar e interpretar las perspectivas de múltiples actores en un conflicto social, y ofrecer soluciones que consideren e integren sus diferentes posiciones. La valoración pone a los estudiantes en los zapatos de un “consejero” que debe afrontar conflictos sociales que pueden ocurrir en diferentes contextos. En una unidad de evaluación de muestra los examinados leen la historia del estudiante “Casey”, quien es víctima de acoso escolar, y se les pregunta qué le recomendarían a Casey, por qué harían tal recomendación, y qué podría salir mal con la recomendación. Los estudiantes deben contestar esas preguntas en forma de respuestas abiertas cortas.

## 2. Los elementos del marco de referencia de la prueba

La Prueba Cognitiva PISA 2018 apunta a construir una escala que mida hasta qué punto los estudiantes son capaces de entender un asunto global o intercultural. El constructo multicultural de la ‘comprensión global e intercultural’ involucra la capacidad de seleccionar, ponderar y usar la evidencia en forma apropiada, haciendo síntesis y consolidando explicaciones; la capacidad de reconocer perspectivas con la conciencia del propio lente y los sesgos culturales, al igual que los de otras personas; la capacidad de examinar contextos, convenciones e indicadores de respeto en la comunicación; y la capacidad de sopesar acciones y consecuencias a fin de

identificar soluciones para los problemas dentro de los contextos locales, regionales y globales. Este constructo multidimensional será evaluado en PISA mediante tareas basadas en escenarios.

Dado el tiempo de evaluación limitado del cual se dispone (una hora), el desempeño del estudiante en esta competencia multidimensional será medido en una única escala compuesta –con una media de 500 puntos y una desviación estándar de 100-, al igual que para los demás dominios de PISA. La dimensionalidad de la escala y la posibilidad de desarrollar sub-escalas (p. ej., pensamiento crítico acerca de asuntos globales y consideración de perspectivas en situaciones interculturales) sería explorada de manera empírica cuando estén disponibles los datos. La escala compuesta se dividiría en niveles de desempeño que reflejen el tipo y nivel del proceso cognitivo requerido para contestar preguntas de diferente complejidad. La escala se basará exclusivamente en los ítems cognitivos incluidos en la prueba, y no en los datos de auto-informe del cuestionario que se analizarán de forma independiente.

La prueba cognitiva de comprensión global e intercultural de PISA 2018 incluirá diversas tareas basadas en diferentes áreas de la educación global (p. ej., la educación para el desarrollo sostenible, educación en derechos humanos), que tienen diferentes niveles de complejidad y exigen la activación de uno o más procesos cognitivos. En una unidad típica del examen, los estudiantes leen acerca de un estudio de caso y contestan preguntas que evalúan su capacidad de comprender la complejidad del caso y las diferentes perspectivas de los diversos actores involucrados. Los contextos o escenarios utilizados en los estudios de caso expondrán a los estudiantes a una gama de situaciones diferentes y probarán su capacidad para aplicar su conocimiento previo y sus habilidades de pensamiento para analizar la situación y sugerir soluciones.

Las tareas incluidas en la prueba serán clasificadas de acuerdo con el proceso cognitivo principal que se requiere para resolver la tarea -p. ej., evaluar información, identificar perspectivas, etc.-, el área de contenido del conocimiento global o intercultural al cual se refieren los escenarios -p. ej., identidad y cultura, sostenibilidad ambiental, etc.- y el contexto en el cual se enmarcan el escenario y las tareas -p. ej., el aula del estudiante (personal), su barrio (local), el mundo (global)-. La Figura 2 ofrece una ilustración de los elementos del Marco de referencia de la prueba cognitiva. Este Marco de referencia está claramente vinculado con la definición conceptual de competencia global de la Figura 1, y se enfoca en un subconjunto de habilidades interconectadas y fundamentales para la competencia global, que es posible medir en la prueba PISA 2018.

El Marco de referencia también subraya la importancia de tomar en cuenta los mediadores relevantes del desempeño que no son parte del constructo examinado. El conocimiento de los asuntos globales e interculturales (conocimiento del dominio específico) es un mediador clave. Incluso si el examen no sondea directamente lo que los estudiantes saben sobre asuntos globales o sobre diferentes culturas, se puede esperar que los estudiantes que han tenido mayor exposición a información relevante tengan mejor rendimiento en el examen. Actitudes tales como la apertura o el respeto son incluidas en la Figura 2, ya que las disposiciones de un individuo para abrirse de manera profundamente receptiva a otras personas y para actuar en pro de la sostenibilidad lo motivan a adquirir los conocimientos y practicar las habilidades cognitivas pertinentes. Los efectos mediadores del conocimiento previo y las actitudes sobre el desempeño deben evaluarse cuidadosamente tanto en el diseño de la evaluación como en la interpretación de sus resultados.

Figura 2. Marco de referencia de la prueba cognitiva de competencia global

Proceso cognitivo evaluados en las tareas basadas en escenarios

**Proceso cognitivos**

Evaluar información, formular argumentos y explicar problemas o situaciones.
Identificar y analizar diferentes perspectivas.
Comprender las diferencias en la comunicación.
Evaluar acciones y consecuencias.

Posibles mediadores del desempeño

Conocimiento y alfabetización

- Conocimiento del dominio específico
- Conocimiento general (vocabulario, fluidez en la lectura)

Actitudes

- Apertura
- Respeto
- Mentalidad global

Valores

- Valoración de los derechos humanos fundamentales (dignidad humana)
- Valoración de la diversidad cultural

**Dominios de contenido interrelacionados**

Dominios de contenido y contextos de las tareas



**Contextos de los escenarios**



Las capacidades de los estudiantes para comprender problemas y situaciones globales o interculturales pueden desarrollarse en la escuela, de manera que la escala de competencia de PISA produciría resultados que son interpretables en términos de políticas educativas. Las escuelas pueden, de hecho, ofrecer cursos específicos y encontrar espacio dentro del currículo existente para integrar las perspectivas y materiales globales e interculturales que ayuden a los estudiantes a entender la situación actual de cuestiones globales y culturales, y ayudarles a consolidar esta comprensión para desarrollar relaciones abiertas y respetuosas con personas que son diferentes a ellos. La práctica interdisciplinaria en la escuela en cuanto a la evaluación crítica de ideas, argumentos y puntos de vista también puede sustentar el desarrollo de los estudiantes como pensadores autónomos que pueden ver ambos lados de un problema o situación, están abiertos a la nueva evidencia, exigen que las afirmaciones estén respaldadas con evidencia, infieren conclusiones a partir de hechos disponibles, entre otras (Willingham, 2007).

### 3. Los procesos cognitivos que sustentan la comprensión global e intercultural

El proceso de aprendizaje que puede llevar eventualmente a la “comprensión” involucra tener acceso a la información acerca de problemas o situaciones globales o interculturales, y observar e interactuar de forma apropiada y efectiva con personas de otras culturas. La accesibilidad a la información y a los encuentros interculturales han crecido enormemente en los últimos años y la gran mayoría de estudiantes de PISA están expuestos a una gran cantidad de perspectivas sobre asuntos globales, incluso si no las buscan de manera activa. Pero el acceso a la información no va siempre de la mano con la comprensión. La simplificación excesiva del conocimiento complejo es un factor que contribuye significativamente en muchos casos de fracaso en el aprendizaje (Spiro y cols., 1989), y es particularmente frecuente en el dominio del conocimiento global y cultural. Las conceptualizaciones erróneas son a menudo el resultado no solo de la falta de información sino principalmente de creencias fuertes sobre cómo funciona el mundo que son consolidadas a edad temprana y profundamente arraigadas, que son difíciles de cambiar. Los seres humanos aprenden, al crear sistemas de clasificación, entonces el prejuicio y los estereotipos pueden surgir cuando conocimientos o experiencias mínimas y nuevas llevan a categorizaciones y generalizaciones sobre-simplificadas. Sin embargo, los malentendidos también ocurren cuando los estudiantes son expuestos a información apropiada pero absorben esa información de manera pasiva sin comprender su significado más profundo y vincularla a otra información en formas que ajusten o confirmen sus creencias previas, o almacenan la información conflictiva como una excepción a la categoría general en lugar de modificar la categoría misma.

El conocimiento, sin comprensión, sobre las culturas y los asuntos globales agrega muy poco valor. Uno puede saber y continuar juzgando y descartando de manera superficial (Williams-Gualandi, 2015). La comprensión es la capacidad de usar el conocimiento, encontrar significados y las conexiones entre diferentes perspectivas y partes de la información.

Con el objetivo de lograr la comprensión, los estudiantes globalmente competentes deben ser capaces de razonar con evidencia acerca de un problema o situación de significancia local, global o cultural, buscando de manera efectiva fuentes de información útiles y evaluando esta información con base en su relevancia y confiabilidad. Los estudiantes deben también ser capaces de sintetizar la información para describir las principales ideas en un texto argumentativo o los pasajes sobresalientes de una conversación, y usar la información y el razonamiento crítico para construir explicaciones considerando múltiples causas para asuntos globales o conflictos interculturales.

Una comprensión sólida de un problema global o intercultural también requiere reconocer que las creencias y juicios propios acerca de un problema son siempre contingentes y dependen de las propias afiliaciones y perspectivas culturales. A fin de lograr un nivel maduro de comprensión, los estudiantes deben reconocer las perspectivas de otras personas o grupos, e identificar posibles influencias sobre esas perspectivas, incluyendo el acceso a la información y a los recursos. Deben ser capaces de explicar cómo las perspectivas y los contextos influyen en las interacciones humanas y las interpretaciones de los eventos, problemas o fenómenos.

Los estudiantes competentes también identifican formas de manejar los conflictos que surgen a partir de problemas en la comunicación, analizando contextos y convenciones comunicativas, y reconociendo las muestras de respeto.

Los estudiantes demuestran su nivel de comprensión de un asunto cuando pueden tomar decisiones, proponer soluciones y visualizar escenarios. Un último elemento constitutivo de la comprensión global e intercultural consiste entonces en derivar conclusiones acertadas a partir de la información adquirida: los estudiantes que han logrado un nivel maduro de comprensión pueden evaluar diferentes cursos de acción para resolver un problema global o intercultural, considerando las implicaciones inmediatas e indirectas de situaciones y decisiones.

Para propósitos de análisis y evaluación, este Marco de referencia identifica los siguientes cuatro procesos cognitivos (o tipologías de habilidades) interrelacionados, que los estudiantes globalmente competentes deben usar para comprender plenamente problemas y situaciones globales o interculturales.

1. La capacidad de **evaluar información, formular argumentos y explicar** problemas y situaciones globales e interculturales, utilizando y vinculando evidencia, razonando a partir de la misma y manejando puntos de vista conflictivos.
2. La capacidad de **identificar y analizar diferentes perspectivas**, posicionando y conectando las perspectivas propias y las de otros.
3. La capacidad de **comprender las diferencias en la comunicación**, reconociendo la importancia de adaptar la comunicación a las demandas de diversos contextos culturales y a las convenciones de comunicación socialmente aceptadas.
4. La capacidad de **evaluar acciones y consecuencias**, identificando y comparando diferentes cursos de acción para abordar un asunto y sopesando estas acciones, una contra otra, con base en sus consecuencias a corto y largo plazo.

Diferentes tipos de tareas pueden evaluar el nivel de competencia de los estudiantes para aplicar cada uno de estos procesos cognitivos interrelacionados a un asunto global o intercultural. Por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes seleccionar la fuente de información más confiable sobre un tema, entre varias opciones; ellos pueden evaluar si una afirmación es válida y se basa en evidencias; se les puede pedir que resuman y expliquen un problema o situación, o que elijan entre posibles resúmenes; se les puede pedir identificar pasajes de un mensaje que transmita estereotipos negativos o que haga generalizaciones apresuradas; pueden identificar los distintos grupos de interés en un caso y enumerar los posibles impulsores contextuales y culturales de la posición que asuman dichas personas sobre el mismo; pueden identificar qué pasajes de una conversación demuestran una clara ignorancia de los enfoques de comunicación intercultural, o se les puede pedir enlistar o seleccionar las posibles consecuencias de un curso de acción propuesto para resolver un problema.

Para los fines de esta nueva prueba de PISA 2018, la Tabla 1 describe lo que los estudiantes son capaces de hacer en niveles bajos, medios y altos del desarrollo de las cuatro tipologías de los procesos cognitivos que definen la comprensión global e intercultural, de la faceta cognitiva de la competencia global.

Tabla 1. Tipologías de los procesos cognitivos, por nivel, en la nueva Prueba de Competencia Global PISA 2018

	Bajo	Medio	Alto
<b>1. Evaluar información, formular argumentos y explicar problemas/situaciones</b>	<p><i>Selección de fuentes (rango)</i></p> <p>El estudiante muestra una fuerte preferencia por fuentes que provengan de su propio contexto cultural sin tener, aparentemente, una estrategia de búsqueda, selección o diferenciación de las fuentes.</p>	<p><i>Selección de fuentes (rango)</i></p> <p>El estudiante busca y selecciona fuentes que provengan de contextos geográficos y culturales (región, idioma, perspectiva) más allá del propio. También puede buscar y seleccionar más de un tipo de fuente (periodismo, publicación, testimonio personal, informe gubernamental). No es aparente una estrategia concreta más allá del compromiso de usar diferentes fuentes.</p>	<p><i>Selección de fuentes (rango)</i></p> <p>El estudiante es capaz de enmarcar sistemáticamente la búsqueda, de forma que le permita identificar la naturaleza y alcance de la información necesaria para abordar el asunto bajo estudio. Selecciona fuentes deliberadamente, basándose en contextos y tipos que aportarán a su comprensión del asunto en cuestión.</p>
	<p><i>Ponderación de fuentes (confiabilidad y relevancia)</i></p> <p>El estudiante toma la información en sentido literal sin considerar los factores contextuales (fuente, origen, autor, perspectiva geográfica, contexto cultural), o el tipo de fuente. No puede detectar aún un sesgo claro o inconsistencias al interior de las fuentes disponibles o entre ellas. El estudiante no pondera las fuentes por su relevancia con respecto al tema o solicitud en cuestión.</p>	<p><i>Ponderación de fuentes (confiabilidad y relevancia)</i></p> <p>El estudiante pondera las fuentes por su relevancia con respecto al tema o solicitud en cuestión. El estudiante también considera los factores contextuales que pueden brindarle información para su evaluación de la confiabilidad de una fuente. Puede detectar sesgos e inconsistencias puros. Aún muestra una perspectiva binaria de la confiabilidad (“sesgada”, “no sesgada”). Tiene una</p>	<p><i>Ponderación de fuentes (confiabilidad y relevancia)</i></p> <p>El estudiante atiende a factores contextuales para establecer la confiabilidad de una fuente y su relevancia para comprender el asunto global/cultural bajo estudio. Comprende las perspectivas como intrínsecas a las fuentes. Puede distinguir el estado y las intenciones comunicativas de las fuentes y afirmaciones (hechos, opiniones, propaganda). Puede</p>

*Continúa en la siguiente página*

		comprensión simplista de la confiabilidad de las fuentes que no tienen en cuenta el contexto, la perspectiva y la experticia del autor. El estudiante puede seguir una forma ingenua de objetividad que implica mantenerse al margen en la elección de un punto de vista, en vez de gestionar los disponibles.	identificar y tener en cuenta premisas declaradas y no declaradas en una afirmación sobre asuntos globales o interculturales, evaluar si los supuestos o las premisas son razonables o están bien fundamentadas en evidencia. Puede evaluar la factibilidad de las afirmaciones comparándolas entre sí y con su comprensión, en desarrollo, del asunto en cuestión.
	<i>Empleo de fuentes (razonar con evidencia)</i>	<i>Empleo de fuentes (razonar con evidencia)</i>	<i>Empleo de fuentes (razonar con evidencia)</i>
	El estudiante ve el uso de las fuentes como la actividad simple y no problemática de copiar y pegar información en un argumento o reporte. Evalúa una afirmación o posición, sobre un problema o situación global o intercultural, sin prestar atención a los supuestos o fuentes en los que se basa la posición.	El estudiante usa variedad de fuentes (p. ej., de geografía, estudios sociales, estudios de medios, etc.), aunque con un enfoque algo mecánico para la inclusión de fuentes en un argumento (p. ej., dos fuentes “a favor”, dos “en contra”).  El estudiante reconoce los supuestos y las fuentes en las que puede basarse una posición, pero parece creer que las fuentes “se suman” de una manera -relativamente- no problemática.  El estudiante entiende la necesidad de diferentes fuentes de evidencia para sustentar una afirmación. A menudo el conflicto entre fuentes se atribuye a que “una fuente está equivocada”.	El estudiante demuestra la capacidad de razonar con evidencia, teniendo en cuenta la interacción entre el marco del asunto y las fuentes disponibles.  El estudiante reconoce la naturaleza provisional de la evidencia así como el hecho de que diferentes argumentos pueden derivarse de un conjunto similar de fuentes.  El estudiante puede considerar evidencia para explorar y enfrentar los contraargumentos.  También puede sintetizar afirmaciones en conflicto o varias fuentes en una posición integrada.

Continúa en la siguiente página

	<p><i>Descripción de problemas/situaciones</i></p> <p>El estudiante puede redactar resúmenes cortos de información o perspectivas dadas en la tarea. Los resúmenes parecen una cadena de información con poca organización sustantiva. El estudiante aún no es capaz de organizar la información en orden de prioridad.</p>	<p><i>Empleo de fuentes (razonar con evidencia)</i></p> <p>El estudiante usa variedad de fuentes (p. ej., de geografía, estudios sociales, estudios de medios, etc.), aunque con un enfoque algo mecánico para la inclusión de fuentes en un argumento (p. ej., dos fuentes “a favor”, dos “en contra”).</p> <p>El estudiante reconoce los supuestos y las fuentes en las que puede basarse una posición, pero parece creer que las fuentes “se suman” de una manera -relativamente- no problemática.</p> <p>El estudiante entiende la necesidad de diferentes fuentes de evidencia para sustentar una afirmación. A menudo el conflicto entre fuentes se atribuye a que “una fuente está equivocada”.</p>	<p><i>Empleo de fuentes (razonar con evidencia)</i></p> <p>El estudiante demuestra la capacidad de razonar con evidencia, teniendo en cuenta la interacción entre el marco del asunto y las fuentes disponibles.</p> <p>El estudiante reconoce la naturaleza provisional de la evidencia así como el hecho de que diferentes argumentos pueden derivarse de un conjunto similar de fuentes.</p> <p>El estudiante puede considerar evidencia para explorar y enfrentar los contraargumentos.</p> <p>También puede sintetizar afirmaciones en conflicto o varias fuentes en una posición integrada.</p>
	<p><i>Descripción de problemas/situaciones</i></p> <p>El estudiante puede redactar resúmenes cortos de información o perspectivas dadas en la tarea. Los resúmenes parecen una cadena de información con poca organización sustantiva. El estudiante aún no es capaz de organizar la información en orden de prioridad.</p>	<p><i>Descripción de problemas/situaciones</i></p> <p>El estudiante puede describir el problema/situación bajo estudio en formas que conectan conceptos más amplios (p. ej., cultura, identidad, migración) y ejemplos sencillos. Puede ordenar y priorizar el contenido de forma que ayude a que otros comprendan los problemas presentados en la tarea.</p>	<p><i>Descripción de problemas/situaciones</i></p> <p>El estudiante puede describir el problema/situación bajo estudio en formas que conectan conceptos más amplios (p. ej., cultura, identidad, migración) y ejemplos relevantes. Puede desarrollar y expresar argumentos claros, sólidos y efectivos, sintetizando y conectando la información brindada en la tarea y la adquirida dentro o fuera de la escuela.</p>

*Continúa en la siguiente página*

	<i>Explicación de problemas/situaciones</i>	<i>Explicación de problemas/situaciones</i>	<i>Explicación de problemas/situaciones</i>
<b>2. Identificar y analizar diferentes perspectivas</b>	<p><i>Reconocimiento de perspectivas</i></p> <p>Cuando el estudiante identifica diferentes actores o puntos de vista, lo hace de manera simplista: una persona – una perspectiva. Aún no puede explicar los orígenes de una perspectiva.</p> <p>Ve las perspectivas (culturales, religiosas, lingüísticas) como marcadores relativamente fijos, cerrados o impermeables de la identidad y visión del mundo de una persona. Visualiza la identidad individual predominantemente como una categoría (tal como la nacionalidad o la religión).</p> <p>No se considera a sí mismo como poseedor de una perspectiva cultural única; más bien cree que lo que sabe es “la norma”.</p>	<p><i>Reconocimiento de perspectivas</i></p> <p>El estudiante puede identificar diferentes actores y puntos de vista sobre un asunto. Puede visualizar y describir los sentimientos, opiniones, circunstancias y orientaciones a la acción de diversos individuos en una situación dada.</p> <p>Las diferencias en las perspectivas comienzan a verse como arraigadas en los entornos culturales, religiosos, socioeconómicos regionales, entre otros. Empieza a reconocer que también mantiene una visión particular del mundo.</p> <p>Aún no puede articular las formas en que las diversas perspectivas se relacionan entre sí.</p>	<p><i>Reconocimiento de perspectivas</i></p> <p>El estudiante puede describir e interpretar diferentes perspectivas. Comprende que las perspectivas están enraizadas en entornos culturales, religiosos y regionales, entre otros.</p> <p>También entiende que la identidad de un individuo es compleja (se puede ser un niño, un hijo, un campesino y un ciudadano al mismo tiempo).</p> <p>Además, puede articular relaciones, interacciones, conflictos y percepciones mutuas entre las perspectivas, poniéndolas en un marco más abarcador (p. ej., cuando el estudiante ve que dos compañeros de curso de diferente grupo étnico pelean a causa de los prejuicios culturales,</p>

Continúa en la siguiente página

			<p>entiende que sus relaciones reflejan tensiones mayores en la sociedad actual).</p> <p>El estudiante se ve a sí mismo como poseedor de perspectivas y puntos ciegos. Comprende que su perspectiva recibe información de su contexto y sus experiencias, y que los demás pueden percibirlo en formas que pueden diferir de la manera en que él se ve a sí mismo.</p>
	<p><i>Reconocimiento de contextos</i></p> <p>El estudiante ve el contexto ya sea como irrelevante o como determinístico (“el contexto como destino”). [“Obviamente la gente que creció en este país es más afortunada que quienes crecieron en otro país.”]</p>	<p><i>Reconocimiento de contextos</i></p> <p>El estudiante comienza a ser consciente de que el contexto geográfico, histórico y cultural, y el rol o estatus social de un individuo afectan la forma en que ve el mundo. Puede hacer hipótesis sobre las razones por las que las personas podrían pensar, sentir o comportarse como lo hacen, y cómo estas razones pueden ser afectadas por el contexto en el que viven.</p>	<p><i>Reconocimiento de contextos</i></p> <p>El estudiante comprende cómo el contexto geográfico, histórico y cultural de un individuo pueden moldear la forma en que ve el mundo. Puede conectar factores contextuales a la forma en que las personas piensan, sienten o se comportan, reconociendo que los mismos factores contextuales pueden afectar a diferentes individuos de formas distintas.</p> <p>Además, el estudiante comprende las relaciones entre los contextos (distancia, desigualdad, discrepancias en el poder, en el acceso a la información y a los recursos, desarrollo tecnológico) como factores importantes que dan forma a las relaciones globales y entre los individuos.</p>

*Continúa en la siguiente página*

	<i>Identificación de conexiones</i>	<i>Identificación de conexiones</i>	<i>Identificación de conexiones</i>
	<p>El estudiante no reconoce conexiones entre seres humanos, aparte de las connotaciones físicas y los marcadores culturales evidentes. El estudiante ve las acciones como carentes de impacto sobre los otros, y a los individuos de culturas o contextos diferentes como “otros” distantes o exóticos que deben pensar y comportarse de manera diferente, sin compartir derechos o necesidades similares</p>	<p>El estudiante reconoce que las personas de culturas diferentes comparten los derechos humanos y las necesidades más básicas (p. ej., alimento, refugio, trabajo, educación, felicidad).</p> <p>Comprende el significado de estos derechos o necesidades y algunas de las formas deseables en las que se pueden satisfacer.</p>	<p>El estudiante aprecia de manera crítica los derechos humanos y las necesidades comunes, las diferencias culturales o contextuales, comprendiendo los obstáculos que los individuos y las sociedades pueden enfrentar al afirmar sus derechos a la diversidad y al bienestar (desigualdad económica, relaciones desiguales de poder, violencia, conducta insostenible).</p> <p>También comprende que los derechos humanos universales dejan un espacio considerable para la singularidad nacional, regional, cultural y otras formas de diversidad, y que la universalidad de estos derechos permite a los seres humanos propender por sus propias visiones de la buena vida de manera individual y colectiva, en tanto que sus elecciones sean consistentes con los correspondientes derechos de los demás.</p>

*Continúa en la siguiente página*

<b>3. Comprende las diferencias en la comunicación</b>	<i>Comprensión de contextos comunicativos</i>	<i>Comprensión de contextos comunicativos</i>	<i>Comprensión de contextos comunicativos</i>
	<p>El estudiante aún no comprende cómo ser efectivo y apropiado, y que la comunicación debe responder a la audiencia y al contexto.</p> <p>Específicamente, no reconoce las normas culturales, estilos de interacción, expectativas o niveles de formalidad de un contexto y una audiencia determinados, en las esferas social y cultural.</p> <p>Aún no es capaz de observar, escuchar activamente e interpretar claves sociales y contextuales tales como el lenguaje corporal, el tono, la dicción, las interacciones físicas, los códigos de vestuario o los silencios.</p>	<p>El estudiante es consciente de su forma de comunicarse e intenta hacer que la comunicación encaje en el contexto con grados de éxito limitados.</p> <p>Puede identificar algunas normas culturales, estilos interactivos, expectativas o niveles de formalidad para un determinado contexto social y cultural pero aún no puede graduar de acuerdo con él su lenguaje y elecciones de comunicación.</p>	<p>El estudiante es consciente de sus propios estilos de comunicación y entiende cómo debe adaptarse la comunicación a la audiencia, el propósito y el contexto, a fin de que sea efectiva y apropiada.</p> <p>Específicamente, es sensible a los matices en las normas culturales, los estilos de interacción, las expectativas o los niveles de formalidad de un contexto y una audiencia determinados, en las esferas social y cultural</p> <p>Escucha activamente, observa cuidadosamente y reúne percepciones, incluyendo claves sociales y culturales que le informan sobre sus elecciones comunicativas.</p>
	<i>Comprensión de las normas del diálogo respetuoso</i>	<i>Comprensión de las normas del diálogo respetuoso</i>	<i>Comprensión de las normas del diálogo respetuoso</i>
	<p>El estudiante no es consciente del impacto social y los efectos sobre otros con diferentes estilos de comunicación.</p> <p>El estudiante es sorprendido por cualquier ruptura en la comunicación y carece de un repertorio comunicativo para resolverla o prevenirla.</p>	<p>El estudiante comprende algo del impacto social y de los efectos sobre otros con diferentes estilos de comunicación, incluyendo la comprensión de cómo los distintos estilos de comunicación pueden chocar o resultar en una ruptura en la comunicación.</p>	<p>El estudiante comprende el impacto social y los efectos sobre otros con diferentes estilos de comunicación, incluyendo la comprensión de cómo los distintos estilos de comunicación pueden chocar o resultar en una ruptura en la comunicación, y utiliza un repertorio para la resolución de conflictos y el diálogo respetuoso.</p>

*Continúa en la siguiente página*

		<p>El estudiante puede responder a rupturas en la comunicación (por ejemplo, pidiendo repeticiones o reformulaciones), pero lo hace muy tentativamente ya que aún debe desarrollar un repertorio para la resolución de conflictos o el diálogo respetuoso y recíproco.</p>	<p>El estudiante puede identificar y manejar las rupturas en la comunicación u ofrecer reafirmaciones, revisiones o simplificaciones de sus propias comunicaciones malinterpretadas.</p> <p>Emplea dispositivos lingüísticos tales como evitar afirmaciones categóricas, conectar lo dicho por otros, compartir preguntas y acertijos, y reconocer las contribuciones de maneras que promuevan un diálogo cortés y recíproco.</p>
<p><b>4. Evaluar acciones y consecuencias</b></p>	<p><i>Evaluación de acciones</i></p> <p>El estudiante considera un curso de acción como obvio y sin problemas. Por ejemplo, si se le presentara un problema sobre la contaminación industrial, su conclusión inmediata sería "simplemente cierren todas las fábricas contaminantes".</p>	<p><i>Evaluación de acciones</i></p> <p>El estudiante comprende que son posibles múltiples cursos de acción para afrontar un problema/situación o contribuir al bienestar de los individuos y las sociedades.</p> <p>Puede identificar direcciones para investigaciones futuras si la evidencia disponible no es suficiente para llegar a conclusiones sobre el mejor curso de acción.</p>	<p><i>Evaluación de acciones</i></p> <p>El estudiante demuestra la capacidad de identificar y evaluar diferentes cursos de acción para resolver un problema/situación. Pondera estas acciones una contra otra, por ejemplo, revisando precedentes, considerando y evaluando la evidencia disponible, y valorando las condiciones que puedan hacer posibles las acciones.</p>

*Continúa en la siguiente página*

	<i>Evaluación de consecuencia e implicaciones</i>	<i>Comprensión de consecuencias e implicaciones</i>	<i>Comprensión de consecuencias e implicaciones</i>
	El estudiante entiende las implicaciones que se siguen de acciones simples en términos lineales, sin ponderar acciones e implicaciones múltiples o considerar consecuencias no intencionales.	El estudiante comprende las consecuencias inmediatas más probables de una posición o curso de acción determinado, y puede evaluar cómo se comparan tales consecuencias con las que se siguen de las posiciones/puntos de vista alternativos que se encuentren disponibles.	El estudiante considera las consecuencias o implicaciones inmediatas e indirectas de diferentes acciones y decisiones posibles. Puede ponderar las consecuencias a corto y largo plazo, al igual que las consecuencias de corto alcance y espacialmente distantes. También considera la posibilidad de consecuencias no intencionales de las acciones.

#### 4. Conocimiento previo y complejidad de los escenarios y tareas

El uso efectivo de los procesos cognitivos descritos en la Tabla 1 está íntimamente ligado al conocimiento que tiene el estudiante acerca del problema o situación sobre el que se le pide trabajar. Si bien las habilidades de analizar y evaluar la información son intrínsecamente generales por naturaleza, los asuntos globales e interculturales presentan sus propios desafíos específicos y exigen conocimiento del mundo y de las diferencias culturales. Por ejemplo, solamente aquellos estudiantes que cuenten con algún grado de conocimiento sobre las consecuencias del cambio climático podrán comprender plenamente las posiciones encontradas en un debate sobre la reducción de las emisiones de carbono en las ciudades. De manera similar, si un estudiante no sabe nada sobre un tema, tendrá dificultades al pensar en este desde diferentes perspectivas. El conocimiento previo del tema se considera en este Marco de referencia como un facilitador importante de los procesos cognitivos que los estudiantes activan cuando se les pide reflexionar sobre el caso en particular presentado en una unidad de la prueba.

Cuando los estudiantes leen un texto o siguen una conversación presentada en el escenario, su comprensión está limitada por la relación entre el contenido y la complejidad del material, y el nivel de sus habilidades de comprensión global e intercultural. Si el nivel de las habilidades de comprensión de un estudiante es bajo en relación con el material dado, entonces ese material es más difícil de interpretar para él que para otro estudiante cuyas habilidades de razonamiento crítico estén más desarrolladas. De forma similar, si un estudiante sabe muy poco sobre el tema de un texto dado o si el lenguaje del texto es demasiado complicado, probablemente tendrá

dificultades con la comprensión en comparación con estudiantes que sepan más del tema o cuenten con un vocabulario más abundante. La demanda cognitiva de los escenarios e ítems de evaluación se define entonces tanto por el nivel del conocimiento del contenido (conocimiento general, como el vocabulario, y conocimiento del dominio específico) como por el tipo y el nivel de las habilidades cognitivas que necesitan ser activadas para resolver las tareas.

En unidades más exigentes de la prueba, el estudiante generalmente debe aportar información que no está explícitamente declarada en el escenario, a partir de su conocimiento sobre el dominio. Como en cualquier interacción con textos escritos, los significados no se encuentran contenidos en el estímulo sino que son “creados” por quienes toman la prueba a medida que tratan de vincular palabras y situaciones con el conocimiento previo. A fin de resolver una tarea compleja, el estudiante combina un repertorio adecuado de conocimientos generales (incluyendo vocabulario), conocimientos del dominio específico y habilidades cognitivas, para construir representaciones coherentes o “modelos de situación” de la tarea.

La Tabla 2 describe cómo puede ser definida la complejidad de los escenarios de la prueba de acuerdo con el nivel de conocimiento general y específico del dominio requerido por el texto y las preguntas. De acuerdo con la tabla, la exposición previa a información relevante sobre problemas y situaciones globales en las que interactúan personas de diferentes culturas es un moderador importante de la dificultad del escenario y, por lo tanto, del desempeño en la Prueba de Comprensión Global (O’Reilly y Sabatini, 2013). El lenguaje utilizado en el escenario es otro factor relevante que influye en la dificultad. Se debe evitar el lenguaje altamente complejo para reducir el riesgo de que los resultados de la prueba sean fuertemente influenciados por las diferencias en las habilidades de decodificación del texto y comprensión del lenguaje.

Tabla 2. Dimensiones y niveles de complejidad de los escenarios

Nivel de complejidad	Dimensiones de complejidad		Porcentaje de escenarios
	Complejidad del conocimiento del dominio específico	Complejidad del conocimiento general (texto y lenguaje)	
Bajo	El tema analizado en la tarea es familiar para la gran mayoría de los estudiantes. Se requiere conocimiento previo muy limitado del tema/asunto para que los estudiantes entiendan lo que exige la tarea.	El escenario está enmarcado en un lenguaje muy simple sin palabras técnicas o expresiones que sean típicas de un cierto grupo socio-cultural o demográfico.	20 - 30 %

*Continúa en la siguiente página*

<b>Medio</b>	La mayoría de los estudiantes oyen con regularidad sobre el tema/asunto pero no necesariamente están familiarizados con todos sus aspectos. Se puede esperar que los estudiantes que hayan tenido alguna exposición al tema/asunto, dentro o fuera de la escuela, tengan mejor desempeño en las tareas.	El lenguaje en el escenario es familiar para la mayoría de estudiantes de 15 años de edad. La elección de palabras es típica de la comunicación dirigida a audiencias no especializadas. Las diferencias en los estilos de comunicación entre grupos son minimizadas siempre que se utilicen conversaciones ficticias como escenarios. Los textos únicos son coherentes a nivel interno y los múltiples están claramente conectados.	50 - 60 %
<b>Alto</b>	La mayoría de los estudiantes han escuchado sobre el tema/asunto, pero dada su complejidad solo se puede esperar que una minoría esté familiarizada con él. Los estudiantes que han tenido alguna exposición al tema/asunto dentro o fuera de la escuela pueden involucrarse más fácilmente con la tarea y se espera que la desempeñen significativamente mejor.	El escenario está enmarcado en un lenguaje más complejo que es típico de la escritura formal o la conversación profesional, y puede incluir una cantidad limitada de vocabulario técnico o específico del contenido. La comunicación entre los agentes puede reflejar diferencias en los estilos de comunicación entre grupos, incluso si se espera que la mayoría de los estudiantes sean capaces de seguir la conversación y comprender su significado general (no se utiliza una jerga o forma de expresión compleja).	Máximo 10 %

Las asimetrías en los niveles de conocimiento previo de los estudiantes probablemente son más importantes en una evaluación de la Competencia Global que en las evaluaciones de las materias tradicionales, como ciencias o matemáticas. Esto se debe a que solamente una minoría de las escuelas ha incluido ya la educación global en sus currículos y a que el contenido de la educación global varía significativamente entre los países. Además, el proceso de aprendizaje de la Competencia Global ocurre dentro de un contexto que se extiende más allá del aula de clase. De hecho, una parte importante de las diferencias entre lo que saben los estudiantes sobre

asuntos globales y otras culturas puede rastrearse hasta los diversos entornos socioculturales en los cuales los niños viven y aprenden. El aprendizaje para la Competencia Global es una actividad cultural, no solo por ser adquirida, en parte, a través de las interacciones sociales, sino también porque el proceso está influenciado por la forma en que los grupos culturales específicos interpretan el mundo y transmiten la información.

¿Qué implican estas asimetrías en el conocimiento previo para la validez e interpretación de los resultados de la evaluación? Hasta cierto punto las diferencias en el conocimiento previo no deberían considerarse como una interferencia irrelevante para el constructo; de hecho, el conocimiento sobre asuntos globales y el conocimiento intercultural son los elementos fundamentales de la Competencia Global (Figura 1). Sin embargo, la nueva prueba cognitiva de PISA 2018 apunta a evaluar las capacidades de los estudiantes para conectar su conocimiento previo con situaciones nuevas e inesperadas que requieren habilidades específicas del pensamiento y no la cuantificación de lo que saben. El diseño de la prueba debe tener en cuenta esta importante distinción entre el conocimiento factual de un tema y la aplicación de las habilidades de pensamiento crítico y consideración de perspectivas a problemas reales relacionados con asuntos globales e interculturales relevantes.

Existe una serie de soluciones parciales para diferenciar claramente la prueba cognitiva de PISA de un examen de conocimientos. En primer lugar, ningún ítem incluido en la escala de comprensión global debería examinar de forma directa el conocimiento factual. En segundo lugar, los temas con los que la mayoría de estudiantes están familiarizados deben preferirse en la selección de los escenarios: solo una pequeña parte del escenario debería exigir un alto nivel de conocimiento previo general o específico a un tema (Tabla 2). Otro método para reducir el impacto de las diferencias en el conocimiento previo es evaluar a los estudiantes en un número suficientemente grande de unidades de prueba relativamente pequeñas. En el diseño actual, una unidad típica tiene alrededor de 4 a 6 preguntas ligadas a un conjunto de 4 a 6 estímulos. Los efectos esperados del conocimiento previo son mitigados, ya que algunos de los evaluados tendrán más conocimiento previo sobre algunas áreas pero no sobre otras.

Una posible solución analítica para entender qué tanto influye el conocimiento previo sobre asuntos globales en el desempeño en el examen consistiría en evaluar el conocimiento temático de los evaluados antes de que se involucren en las tareas de solución de problemas del escenario (O'Reilly y Sabatini, 2013). En la práctica esto significa incluir en la prueba un número limitado de ítems de conocimiento puro que no contribuyan al puntaje final del estudiante. Por ejemplo, en un escenario hipotético sobre el cambio climático, los estudiantes podrían ser evaluados sobre lo saben de sus condiciones determinantes antes de comenzar a involucrarse con las tareas centrales del escenario (por ejemplo, evaluar los puntos de vista opuestos de dos científicos que debaten sobre un tema en particular). Los resultados del examen de conocimiento se utilizarían para orientar las interpretaciones sobre si el puntaje del estudiante refleja su capacidad real de aplicar los procesos cognitivos descritos en la Tabla 1 o más bien su conocimiento previo del tema. La posibilidad de utilizar preguntas de conocimientos, separadamente de la escala, será evaluada durante el proceso de desarrollo de la prueba. Su aplicabilidad depende principalmente de si la inclusión de estos ítems de conocimiento podría comprometer la medición de las capacidades

cognitivas básicas que constituyen el constructo de comprensión evaluado. La cuestión de la eficiencia en el tiempo de evaluación es particularmente importante dado que los estudiantes deben ser evaluados sobre múltiples procesos cognitivos o facetas de la comprensión, en múltiples áreas de contenido, todo esto en 1 hora.

Las habilidades de lectura representan otro posible mediador del desempeño en la tarea. Para el ciclo 2018, los escenarios se basarán principalmente en textos escritos, si bien se harán esfuerzos para integrar de manera eficiente textos e imágenes. Las competencias que los estudiantes necesitan para tener un buen desempeño en la prueba de Competencia Global se superponen hasta cierto punto con las competencias requeridas para la Competencia Lectora, ya que la definición de Competencia Lectora de PISA ha puesto progresivamente más énfasis en las capacidades de los estudiantes para analizar, sintetizar, integrar e interpretar textos múltiples (OECD, 2016). Sin embargo, este Marco de referencia establece un conjunto de habilidades de consideración de perspectivas y de razonamiento, que claramente van más allá de la Competencia Lectora y se enfocan en la aplicación de estas capacidades en áreas de contenido específico. Las particularidades de los asuntos globales y las relaciones interculturales contribuyen a definir y determinar los procesos y habilidades mentales que se emplean en las tareas.

En la interpretación de los resultados de la prueba será posible medir y dar cuenta, parcialmente, de la correlación entre habilidades lectoras y comprensión global/intercultural. Los estudiantes evaluados en Competencia Global en el 2018 también serán evaluados en Lectura: los resultados de cada estudiante y cada país en la evaluación de la Competencia Global podrán entonces ser comparados antes y después de dar cuenta de su desempeño en Lectura. Los desarrolladores también podrían considerar medir las habilidades lectoras o incluir tareas de codificación/decodificación del texto en la prueba de Competencia Global, que no se sumen a la escala de competencia pero que puedan dar sustento a su interpretación.

## 5. Actitudes y valores como mediadores del desempeño en la prueba cognitiva

Además del conocimiento previo, las actitudes correctas pueden facilitar la comprensión global e intercultural en el nivel afectivo (Hill, 2006). Algunos ejemplos de actitudes que sustentan la práctica y el desarrollo de competencias cognitivas en el dominio de la Competencia Global son: curiosidad por otras culturas, curiosidad con respecto a un amplio rango de asuntos globales, preocupación por estar bien informado sobre lo que ocurre a nivel local y global, consideración positiva y respetuosa de las diferencias culturales y deseo de hacer algo acerca de esos problemas globales que amenazan las necesidades y libertades de las generaciones actuales y futuras (mentalidad global). Estas actitudes no serán medidas directamente en la prueba cognitiva. Sin embargo, los estudiantes informarán hasta qué punto están de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con esas actitudes en el cuestionario de antecedentes, tal como se explica en la siguiente sección de este documento. La triangulación de los resultados de la prueba cognitiva y de la información auto-reportada del cuestionario, brindará evidencia relevante acerca de la forma en que las actitudes sustentan la comprensión global e intercultural.

Presumiblemente, el problema más complejo para la operacionalización de este Marco de referencia se relaciona con la definición clara de cómo afectan los valores la comprensión global e intercultural. La prueba propuesta pide a los estudiantes reflexionar sobre la validez y las consecuencias de las afirmaciones y elaborar sus propias conclusiones sobre un tema o situación específica. Los evaluadores tendrían que evaluar la consistencia, tanto interna (o lógica) como externa, de las respuestas de los estudiantes. La consistencia externa se relaciona con un conjunto de hechos y creencias sobre el asunto que, a manera de supuesto, deberían ser compartidos por todos los estudiantes que participan en la prueba y sus evaluadores. Mientras que, para algunos asuntos, este conjunto de hechos y creencias tiene algún grado de objetividad, para otros es relativo y depende del marco de referencia cultural del estudiante. Por ejemplo, si bien la existencia de fuentes de energía más o menos sostenibles es evidencia factual, la decisión sobre el castigo que debe aplicarse ante una contravención dada es relativa y depende de la cultura. No se puede esperar que PISA establezca taxonomías cerradas de conductas o creencias “correctas” o “incorrectas” que sean válidas en todos los contextos y en todas las culturas, y ciertamente no es algo que PISA pretenda.

Este problema solo puede resolverse eligiendo cuidadosamente las preguntas de examen que se puedan realizar en un examen internacional como PISA. Se podría pedir a los estudiantes que evalúen afirmaciones que claramente sean correctas o incorrectas sobre la base de criterios objetivos, ya que contradicen o se adhieren a evidencia científica o histórica aceptada a nivel internacional e intercultural. Sin embargo, las preguntas de la prueba cognitiva no deben apuntar a evaluar la ética u opiniones de los estudiantes, sino su capacidad de reconocer y explicar la complejidad de un caso y la multiplicidad de posibles posiciones. Por ejemplo, en un escenario hipotético que describe el caso de un padre que roba para poder alimentar a sus hijos hambrientos, no se pediría a los estudiantes concluir si la acción merece un castigo determinado o no: más bien, las preguntas pedirían a los estudiantes demostrar comprensión de que la ley puede en algunos casos y bajo ciertas perspectivas colisionar con las necesidades humanas básicas, e identificar/explicar los posibles riesgos e incertidumbres de establecer excepciones ad-hoc en la ley. En el contexto de las interacciones interculturales, entender la posición o la creencia del otro no es necesariamente aceptarla. No obstante, la capacidad de ver a través de ‘otro filtro cultural’ (Fennes y Hapgood, 1997) podría ofrecer oportunidades para profundizar y hacer más flexibles las propias perspectivas.

## 6. Áreas de contenido y contextos de la comprensión global e intercultural

La evaluación cognitiva PISA es una prueba de habilidades del pensamiento aplicadas al dominio específico de los problemas y situaciones globales e interculturales. Los asuntos globales son aquellas preocupaciones que afectan a todos los individuos, sin importar a qué nación o grupo social pertenecen. Van desde el comercio hasta la pobreza, los derechos humanos, la geopolítica y el medio ambiente. Los asuntos globales revelan cómo están interconectadas las distintas regiones del mundo y arrojan luz sobre la diversidad y los elementos comunes de las experiencias entre localidades (Boix-Mansilla y Jackson, 2011). Por ejemplo, la contaminación en un lugar afecta la capa de ozono en otro; las inundaciones en áreas agrícolas no solamente arruinan

el medio ambiente y la economía local, sino que también afectan a los mercados de todo el mundo. Los asuntos globales también son asuntos locales: son globales en su alcance pero se experimentan en las comunidades locales y a nivel personal, de diversas formas.

Así como los asuntos globales surgen cuando los intereses ecológicos y socioeconómicos cruzan las fronteras, los asuntos (situaciones) interculturales emergen a partir de la interacción de culturas diferentes. En esta interacción, las formas de pensar, creer, sentir y actuar de cada una de las partes son desafiadas e interpretadas por la otra parte. Este proceso puede ser fluido cuando las diferencias no son muy profundas y los individuos están abiertos a aprender sobre esas diferencias y a aceptarlas. En muchos casos, las interacciones interculturales están expuestas a problemas de mala comunicación y malos entendidos. En los peores casos esos malentendidos degeneran en estereotipos negativos, discriminación y conflictos violentos. Las situaciones interculturales incluyen asuntos relacionados con la forma en que las personas manejan múltiples afiliaciones culturales y definen su identidad, las fuentes de conflicto y la integración en comunidades multilingües, la comunicación intercultural en contextos de diversidad, los orígenes e impulsores de los estereotipos culturales, las manifestaciones y la prevención de la discriminación y la violencia por odio, etc.

Es difícil establecer una delimitación exacta del contenido relevante para los estudios de caso, ya que los problemas y situaciones globales e interculturales están en evolución constante. Sin embargo, es posible identificar un conjunto de grandes asuntos o dominios de contenido sobre los que todos los jóvenes deberían aprender, sin importar dónde viven ni su contexto sociocultural. La Tabla 3 muestra que estos asuntos pueden ser clasificados dentro de cuatro dominios y subdominios de contenido relacionados:

Tabla 3. Dominios y subdominios de contenido de los escenarios

<b>Dominio de contenido 1: Cultura y relaciones interculturales</b>
Subdominio 1.1: Formación de la identidad en las sociedades multiculturales
Subdominio 1.2: Expresiones e intercambios culturales
Subdominio 1.3: Comunicación intercultural
Subdominio 1.4: Consideración de perspectivas, estereotipos, discriminación e intolerancia
<b>Dominio de contenido 2: Desarrollo e interdependencia socioeconómica</b>
Subdominio 2.1: Interacciones e interdependencia económicas
Subdominio 2.2: Capital humano, desarrollo y desigualdad
<b>Dominio de contenido 3: Sostenibilidad ambiental</b>
Subdominio 3.1: Recursos naturales y riesgos ambientales
Subdominio 3.2: Políticas, prácticas y conductas en pro de la sostenibilidad ambiental
<b>Dominio de contenido 4: Instituciones, conflictos y derechos humanos</b>
Subdominio 4.1: Prevención de conflictos y crímenes de odio
Subdominio 4.2: Derechos humanos universales y tradiciones locales
Subdominio 4.3: Participación política y compromiso global

Los desarrolladores de la prueba deben apuntar a una cobertura equilibrada de los cuatro dominios de contenido, a lo largo de las cuatro o cinco unidades/escenarios que constituyen cada grupo de 1 hora de la prueba, favoreciendo los escenarios que trascienden múltiples dominios. El Apéndice A de este documento ofrece una descripción detallada de cada dominio de contenido y sus subdominios.

La mayoría de los temas representados en este dominio son complejos y no tienen soluciones fáciles. No se puede esperar que estudiantes de 15 años de edad decodifiquen por completo asuntos complejos que requieren de un conocimiento técnico que solamente se adquiere en la educación terciaria (por ejemplo, ¿cómo pueden ser regulados los mercados internacionales de capital para evitar una nueva crisis financiera?). No obstante, todos estos temas pueden ser presentados en la escuela mediante pedagogías apropiadas que puedan ayudar a que todos los estudiantes entiendan y que les ofrezcan oportunidades para conectar lo que aprenden en la escuela con el mundo a su alrededor. Uno de los enfoques metodológicos más importantes para hacer accesibles y relevantes estos asuntos para los adolescentes es el de conectar los temas con la realidad, los contextos y las necesidades del grupo de aprendizaje, luego con la realidad de la sociedad local que rodea al grupo, y luego con la realidad de la sociedad global que influye sobre las comunidades locales, haciendo explícitas las conexiones entre la realidad cercana (la familia, el barrio, la escuela, la ciudad), la realidad intermedia (la región, el Estado) y la realidad distante (el mundo en general) (North-South Centre, 2012).

Una unidad de evaluación típica presenta un estudio de caso que se enfoca sobre un asunto global o intercultural. Una evaluación basada en estudios de caso puede proveer evidencia útil para la política educativa y los docentes porque a menudo los estudios de caso se utilizan como herramientas de enseñanza en las clases de educación global. Un enfoque pedagógico basado en estudios de caso ayuda a los estudiantes a aprender a pensar de manera lógica y sistemática (Doscher, 2012). La enseñanza a través de estudios de caso está adaptada de manera particular para fomentar el compromiso del estudiante en el abordaje de asuntos del mundo real en un entorno de aula de clase. Mediante la discusión y el análisis, los estudiantes aprenden a ver los problemas en contexto y a identificar las diferentes perspectivas pertinentes en cada caso. El análisis de estudios de caso también ofrece a los estudiantes la oportunidad de demostrar su capacidad para integrar el conocimiento general, el específico de las disciplinas y sus habilidades en la construcción de un argumento evaluativo (Gulich y cols., 2000).

Los estudios de caso deberían dar prioridad al material de estímulo que sea familiar y relevante para los jóvenes de 15 años a fin de facilitar su compromiso con la tarea. Las preguntas en los estudios de caso prueban la capacidad de los estudiantes para navegar a través de asuntos globales complejos en los que existen diferentes perspectivas, tales como proveer enseñanza especial y material de apoyo a los estudiantes inmigrantes, la asignación de espacio público a los grupos minoritarios para que lleven a cabo sus prácticas religiosas y civiles, etc. El riesgo asociado con temas sensibles (p. ej., un estudiante de un grupo minoritario en un estudio de caso sobre la violencia por odio contra las minorías) debe ser evaluado y minimizado cuidadosamente durante el diseño de los ítems. La combinación de medios apropiados para ilustrar la historia, tales como textos, tiras cómicas y fotografías, pueden incrementar la calidad y relevancia de la

descripción del caso, reducir la carga de lectura y, al mismo tiempo, aumentar el compromiso de los estudiantes con la tarea.

Los escenarios pueden, entonces, referirse a situaciones relacionadas con el propio ser, la familia y los grupos de compañeros (el contexto personal del estudiante), con redes sociales más amplias, el barrio, la ciudad o el país (su contexto local), y con la vida en todo el mundo, tal como se experimenta a través de la exposición a los medios y la participación en redes sociales (global). Las interacciones sociales que los estudiantes experimentan en un aula multicultural pueden brindar contextos relevantes para las unidades de la prueba sobre comunicación y comprensión intercultural, donde el aula multicultural no solo abarca las diferencias en contextos culturales/nacionales sino también las diferencias de género, religión, socioeconómicas, entre otras. Las historias de conflictos o de intercambios culturales positivos en barrios multiculturales también pueden servir como un contexto útil para las preguntas que evalúan la comprensión que tienen los estudiantes de los desafíos de la integración social con su comunidad local. Otra tipología de contexto relevante incluye todas aquellas situaciones en las que los estudiantes analizan las noticias globales en sus escuelas o trabajan remotamente en un proyecto con estudiantes de otro país.

## 7. Formato de los escenarios

Los escenarios utilizados en la prueba deben reflejar la variedad de contextos y roles en los que los estudiantes pueden aprender sobre los asuntos globales o explorar la complejidad de las interacciones interculturales. La autenticidad y relevancia de las tareas son de importancia crítica para estimular un nivel suficiente de compromiso con la prueba. El diseño de los escenarios puede utilizar los siguientes cuatro formatos que asignan un rol particular al estudiante y le ofrecen motivaciones claras para involucrarse en las tareas:

- Los estudiantes como investigadores
- Los estudiantes como reporteros
- Los estudiantes como mediadores y miembros de un equipo
- Los estudiantes como polemistas

En el primero de los posibles formatos de escenarios -los estudiantes como investigadores- se pide a los evaluados que imaginen que están matriculados en un curso en su colegio y deben enviar un escrito de investigación colaborativa con otros compañeros al final del año lectivo. En este formato de escenario, la información que el estudiante debe examinar viene en forma de resultados de búsquedas en la red o de insumos de otros integrantes del equipo. Diversos tipos de procesos cognitivos pueden ser evaluados a través de este formato. Las capacidades de los estudiantes para seleccionar información, por ejemplo, pueden ser evaluadas mediante la

presentación de múltiples resultados de búsquedas en internet, pidiéndoles que seleccionen los más apropiados para las necesidades de la investigación. Las habilidades de consideración de perspectivas también pueden ser evaluadas si se les pide analizar, por ejemplo, las causas de malentendidos o conflictos entre dos miembros del equipo investigador.

El segundo formato posible presenta tareas de desempeño que los estudiantes deben resolver actuando como *reporteros*: las instrucciones del escenario piden que los estudiantes se pongan en los zapatos de un periodista que ha oído sobre una noticia y quiere escribir un artículo al respecto. El texto en este tipo de escenarios normalmente toma la forma de un extracto de periódico en el que se presentan los principales elementos de un caso. Una primera pregunta o conjunto de preguntas normalmente verifica si los estudiantes comprenden el mensaje del artículo, pueden evaluar la calidad y credibilidad de la información reportada en la fuente, y pueden razonar más allá del texto cuestionando las posibles motivaciones e interpretaciones subjetivas de la información por parte del autor. Luego, el escenario evoluciona a medida que se pide a los estudiantes realizar su propia búsqueda de información y fuentes. Una pregunta típica en esta etapa pide a los estudiantes identificar a qué actores quisieran entrevistar y/o seleccionar preguntas relevantes para hacerles a las distintas partes interesadas con el fin de entender mejor sus acciones y perspectivas. Este tipo de escenario puede utilizarse para evaluar todos los procesos cognitivos en el Marco de referencia y funciona particularmente bien para evaluar la capacidad del estudiante de seleccionar y usar la información, y de evaluar la validez de la misma. La naturaleza investigativa de las tareas debería ser suficientemente estimulante y realista para la mayoría de los estudiantes.

Los escenarios de *estudiantes como mediadores/miembros de un equipo* preguntan a los estudiantes qué intervención sugerirían para mitigar o resolver un conflicto que puede ocurrir en el contexto de sus escuelas o su barrio. El texto normalmente toma la forma de una conversación en la que dos o más actores tienen un conflicto sobre un asunto. Las preguntas piden que los estudiantes identifiquen quién está involucrado en la situación, cómo es probable que se sientan, piensen y reaccionen las partes interesadas, y por qué creen que piensan y reaccionan de esa manera con base en las relaciones entre los personajes y sus características sociales y culturales. También se puede pedir a los evaluados que generen o seleccionen entre posibles soluciones aquellas que consideren los intereses de todas o la mayoría de las partes. Este tipo de escenario puede evaluar efectivamente la capacidad de los estudiantes para reconocer, articular, posicionar e interpretar las perspectivas de los múltiples interesados en un conflicto social dado, y proporcionar soluciones que consideren e integren sus diferentes posiciones.

Los escenarios de *los estudiantes como polemistas* requieren que los evaluados desarrollen argumentos y comparen diferentes perspectivas sobre un asunto empleando la forma de un debate. El debate “estilo Oxford” se utiliza cada vez más en la educación secundaria y superior como una forma de cultivar la conciencia de los estudiantes sobre los temas globales y permitirles practicar sus habilidades de comunicación y argumentación (consultar recursos sobre los debates en la educación escolar en la plataforma web “idebate.org” y en Schuster y Meany (2005)). En este formato se dan instrucciones a los estudiantes de unirse a un equipo para apoyar u oponerse a una resolución; por ejemplo, “la internet debería ser censurada” o “ser sede de los Juegos Olímpicos

es una buena inversión”. Normalmente el escenario provee alguna información contextual sobre el tema, que los estudiantes pueden utilizar para sus respuestas. Las preguntas del escenario piden que los estudiantes generen (o seleccionen) argumentos para su posición, y que aborden y repliquen los argumentos realizados por la otra parte. Si se transporta correctamente a un formato de evaluación, el formato de debate puede estimular el compromiso de los estudiantes y darles la oportunidad de demostrar su dominio de las habilidades del pensamiento y la comunicación.

Esta descripción de los formatos para los escenarios no es exhaustiva, y se explorarán otras tipologías de escenarios durante el proceso de desarrollo de la prueba. También se pueden utilizar, en particular, situaciones más “informales” que describan conversaciones entre amigos o dentro de la familia, como formatos para diseñar escenarios e ítems que evalúen las capacidades de los estudiantes para comprender las dinámicas globales e interculturales.

## 8. Formato de respuesta

La forma en la que se recoge la evidencia -el formato de respuesta- varía según lo que se considera apropiado dado el proceso cognitivo que es evaluado y el formato de escenario escogido. Los formatos de respuesta pueden ser diferencialmente sensibles a las diferencias individuales. Por ejemplo, los ítems de respuesta cerrada y de opción múltiple normalmente dependen más de las destrezas de decodificación porque los lectores deben decodificar distractores o ítems, en comparación con los ítems de construcción de respuesta abierta (Cain y Oakhill, 2006).

Como en toda evaluación a gran escala, el rango de los formatos de ítems viables está limitado a alguna combinación de preguntas de respuesta abierta y cerrada. Los ítems de respuesta abierta parecen particularmente relevantes para esta evaluación. En lugar de exigir que el estudiante recupere de la memoria un solo elemento de conocimiento, lo que puede no ser apropiado para una nueva situación, los ítems contextualizados de respuesta abierta piden al estudiante reunir componentes de conocimiento relevante, abstracto, conceptual y específico del caso para una determinada aplicación de conocimiento o tarea de solución de problemas (Spiro y cols., 1995). Ítems de respuesta abierta ya han sido utilizados y validados en la Evaluación Cognitiva Internacional ICCS (Schulz y cols., 2008), la Cívica en la NAEP (National Assessment Governing Board, 2010) y en el examen GCSE del Reino Unido en Estudios de Ciudadanía (Department for Education (UK), 2014). Los ítems de respuesta abierta serían puntuados usando rúbricas -guías de calificación que incluyen descripciones cualitativas detalladas de estándares de desempeño (Andrade, 2005; Popham, 1997; Popp, Ryan, y Thompson, 2009; Stellmack y cols., 2009; Thaler, Kazemi, y Huscher, 2009)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup>Doscher (2012) ha explorado la validez y confiabilidad de dos rúbricas para la Iniciativa de Aprendizaje Global en la Universidad Internacional de Florida (FIU). Las rúbricas se referían a dos estudios de caso que medían la conciencia global y la perspectiva de los estudiantes de la universidad. Las rúbricas produjeron puntajes que eran mediciones altamente confiables del desempeño de los estudiantes en los resultados del aprendizaje global. Los estudiantes que asistieron a cursos de aprendizaje global tuvieron puntajes significativamente más altos en el desempeño de tareas que los estudiantes que no completaron dichos cursos.

No obstante la utilidad de los ítems de respuesta abierta en este tipo de evaluación, la mayoría de las preguntas en la prueba PISA 2018 tendrá un formato de respuesta cerrada. Esta elección está motivada por las dificultades prácticas de desarrollar rúbricas detalladas para muchas preguntas con igual validez en múltiples idiomas, y por los costos y desafíos de asegurar puntuaciones comparables de las respuestas abiertas en muchos países. Evidencia reciente también demuestra que la respuesta abierta tiende a tener menores niveles de confiabilidad que los ítems de selección múltiple para la misma cantidad de tiempo de examen (Lee, Liu y Linn, 2011).

## B. Información auto-reportada en el cuestionario para estudiantes

Además de los resultados de la evaluación cognitiva, el reporte sobre la competencia global en PISA 2018 incluiría información al nivel de país -o de la subpoblación- sobre las respuestas a los ítems del cuestionario para estudiantes, rectores de escuelas, docentes y padres. Los componentes auto-reportados de la Competencia Global de los estudiantes serían analizados independientemente de la escala cognitiva. Este análisis iniciaría con una evaluación de la comparabilidad internacional de la respuesta de los estudiantes a los ítems, seguida de un análisis descriptivo de los ítems que son internacionalmente comparables (ítem por ítem o por índices/escalas desarrolladas con base en las respuestas de los estudiantes a los ítems del cuestionario). Las relaciones entre los componentes auto-reportados y los puntajes en la escala cognitiva podrían ser exploradas mediante el análisis de correlación. El informe también podría incluir un análisis de conglomerados de las habilidades y actitudes auto-reportadas. Un análisis de conglomerados podría explorar si se pueden identificar grupos de estudiantes con patrones coherentes y distintivos de habilidades y actitudes globales e interculturales; si los patrones y distribuciones de afiliación de los conglomerados difieren por región/país; y cómo las características del individuo y los contextos escolares se relacionan con actitudes interculturales y globales (Torney-Purta y Barber, 2011).

Para varias de estas habilidades y actitudes, encontrar el método correcto de evaluación posiblemente presenta una dificultad mayor que decidir qué se evaluará. Prácticamente no es posible definir las escalas para las actitudes y habilidades auto-reportadas que siempre sean 100 % válidas. La estrategia adoptada en PISA 2018 ha privilegiado el uso y la adaptación de escalas que ya han sido validadas en otras evaluaciones empíricas, de manera que se tiene una seguridad razonable que los resultados no serán instrumentos del método de medición.

El problema más común en la evaluación de habilidades y actitudes auto-reportadas es el de la deseabilidad social. Las actitudes, en particular, están relacionadas con la autoimagen y la aceptación social. A fin de conservar una autoimagen positiva, las personas pueden estar tentadas a dar respuestas socialmente deseables a los ítems de cuestionario. Puede que los estudiantes evaluados no revelen sus verdaderas actitudes, sino que respondan de una manera que sientan es socialmente aceptable. Las escalas de auto-reporte que miden las actitudes frente a la raza, la religión, el sexo, etc., son particularmente afectadas por el sesgo de deseabilidad social. Los encuestados que albergan una actitud negativa frente a un grupo en particular puede que no deseen admitir -ni siquiera a sí mismos- tener tales sentimientos. En un estudio de actitudes hacia

los refugiados, Schweitzer y cols. (2005) encontraron que la deseabilidad social explicaba el 8 % de la varianza en las actitudes.

En la literatura sobre actitudes cívicas y democráticas aparece un gran número de escalas tipo Likert y una serie de ellas se relacionan con la competencia global, tal como se define en este documento. La Escala de Mentalidad Global, por ejemplo, fue desarrollada con el fin de “medir las actitudes de los estudiantes en relación con su sentido de conexión a, interés en, y responsabilidad por la comunidad global y por las conductas asociadas con esta perspectiva” (Hett, 1993). Los ítems de la escala abordaban tanto las creencias como las conductas: por ejemplo, se pidió a los estudiantes informar qué tanto estaban de acuerdo con la afirmación “Tiendo a juzgar los valores de otros con base en mi propio sistema de valores”.

En línea con esta literatura, el cuestionario del estudiante en la prueba de campo PISA 2018 incluye ítems de afirmaciones múltiples que utilizan métodos del tipo Likert. Estos ítems se basan en trabajo ya existente (tanto como es posible y teniendo en cuenta la cuestión del espacio y la sensibilidad de las preguntas), adaptado tanto como sea posible a la realidad de los estudiantes de 15 años de edad. Las preguntas han sido desarrolladas en estrecha consulta con expertos en el campo y han sido revisadas por los países y miembros del Grupo Experto en el Cuestionario y el Grupo Experto en Competencia Global de PISA.

Se espera que el análisis de las respuestas a estos ítems sustente futuro desarrollo de preguntas sobre actitudes y habilidades conductuales o emocionales que podrían ser incluidas en futuros ciclos de PISA. El futuro trabajo, más allá del 2018, también podría considerar la integración de otros métodos para medir las actitudes y “habilidades blandas” que son menos propensas al sesgo de la deseabilidad social.

## 1. Conocimientos y habilidades auto-reportadas

### a. Conocimiento auto-reportado de asuntos globales e interculturales

Un primer conjunto de ítems en el cuestionario del estudiante cubre la dimensión del conocimiento de asuntos globales e interculturales. El ítem ST196 del cuestionario de la prueba de campo PISA 2018 pide a los estudiantes que informen qué tan fácilmente podrían realizar una serie de tareas relacionadas con temas globales; por ejemplo, el predecir cómo los cambios en el medio ambiente podrían afectar la supervivencia de ciertas especies (ver el Apéndice B). El ítem ST197 pide a los estudiantes reportar qué tan familiarizados están con 13 problemas globales diferentes, tales como el cambio climático y el calentamiento global, la salud mundial y el crecimiento poblacional.

## b. Capacidad auto-reportada de comunicarse en contextos multiculturales

Un segundo conjunto de ítems se refiere a las habilidades lingüísticas, de comunicación y conductuales que se requieren para **comunicarse** con otras personas, para manejar rupturas en la comunicación y para mediar entre hablantes de idiomas o culturas diferentes. Las progresiones de los estudiantes en este componente pueden evaluarse según su competencia en una lengua extranjera y a través de su habilidad auto-reportada para manejar la comunicación con personas de otros entornos culturales y en contextos no familiares.

La capacidad de comunicarse en más de un idioma es un activo de importancia para la obtención de empleo en un mundo interconectado. También es generalmente aceptado que el estudio de un idioma extranjero ayuda a los estudiantes a desarrollar conocimiento y sensibilidad sobre países y culturas diferentes a los propios (Beacco y cols., 2010). Sin embargo, la evidencia empírica que sustenta esta última afirmación es bastante escasa. Los datos auto-reportados sobre la competencia en una lengua extranjera dentro de la evaluación de la Competencia Global de PISA pueden ofrecer una oportunidad para determinar las relaciones entre la adquisición de un segundo idioma y los niveles medidos de comprensión global o disposiciones positivas frente a otros países y culturas. Tal investigación podría tener implicaciones políticas relevantes tanto para los esfuerzos en la enseñanza de los idiomas como los programas curriculares que pretenden incrementar el nivel de comprensión global de los estudiantes.

Las interacciones interculturales apropiadas y efectivas exigen no solamente el conocimiento del idioma del otro sino también la capacidad de comunicarse claramente en la propia lengua. La comunicación clara reduce el riesgo de malentendidos, divulga y se basa en información clave a fin de ayudar a construir la confianza y el entendimiento mutuo. Esto es importante entre personas que hablan el mismo idioma; es doblemente importante entre personas que hablan diferentes idiomas. Un individuo respetuoso no asume el entendimiento cuando se involucra en un diálogo intercultural, sino que verifica y aclara los significados de las palabras y frases, y examina su propia comprensión. La comunicación respetuosa también exige entender las expectativas y perspectivas de diversas audiencias, y aplicar ese entendimiento para cubrir las necesidades de la audiencia. La justificación para desarrollar estas habilidades es clara; cuando los individuos establecen conexiones significativas y profundas entre los lenguajes y las culturas, fortalecen su capacidad para entender y sus disposiciones para valorar otras culturas. El desarrollo de dichas habilidades es un proceso de toda la vida y no se puede esperar que los estudiantes de 15 años de edad sean completamente competentes en la comunicación intercultural. Sin embargo, estas capacidades pueden ser abordadas de manera intencional en las escuelas, y una evaluación de si los estudiantes conocen y practican tales habilidades puede ayudar a las escuelas a desarrollar instrumentos de aprendizaje adecuados.

El cuestionario del estudiante para la prueba de campo PISA 2018 incluye ítems en los que los estudiantes informan su competencia en un segundo idioma (ver Apéndice B). Los ítems ST178 y ST179 piden a los estudiantes informar en cuántos idiomas pueden realizar

diferentes tareas de forma exitosa, desde decir hola a otra persona hasta leer y expresar emociones. El ítem ST177 pide a los estudiantes reportar en cuántos idiomas hablan sus padres lo suficiente bien como para conversar con otros. Estos ítems auto-reportados podrían proveer información pertinente para las comparaciones tanto entre países como al interior de un país. Sin embargo, su validez se ve claramente reducida por la deseabilidad social u otros sesgos que llevan a los estudiantes a sobreestimar o subestimar su capacidad de comunicarse en un segundo o tercer idioma<sup>4</sup>.

El cuestionario para el estudiante de PISA 2018 incluye ítems que miden el nivel de reconocimiento de los requerimientos para la comunicación intercultural. En particular, el ítem ST195 pregunta al estudiante hasta qué punto explicaría las cosas muy cuidadosamente, verificaría la comprensión o adaptaría el lenguaje al hablar en su lengua materna con personas cuya lengua materna es diferente (ver el Apéndice B).

### c. Adaptabilidad auto-reportada

La **adaptabilidad** se refiere a la capacidad de adaptar el pensamientos y las conductas propias de acuerdo con el entorno cultural predominante, o con nuevas situaciones y contextos que podrían presentar nuevas demandas o desafíos. Los individuos que adquieren esta habilidad son capaces de manejar los sentimientos del “choque cultural”, tales como la frustración, el estrés y el aislamiento en situaciones ambiguas provocadas por nuevos entornos. Los aprendices adaptables pueden desarrollar con mayor facilidad relaciones interpersonales a largo plazo con personas de otras culturas y seguir siendo eficientes ante circunstancias cambiantes.

La investigación sobre la comunicación intercultural ha desarrollado y validado varios ítems y escalas sobre la adaptabilidad y la flexibilidad. Por ejemplo, la “Escala de Efectividad Intercultural” de Portalla y Chen (2010) incluye medidas auto-reportadas de flexibilidad cultural tales como el nivel de acuerdo para la afirmación “a menudo me comporto de forma muy diferente cuando interactúo con personas de diferentes culturas”. El cuestionario para la prueba de campo PISA 2018 incluye una pregunta de múltiples afirmaciones sobre la adaptabilidad (STFLEX, ver Apéndice B), que interroga a los estudiantes sobre cómo enfrentan interacciones desafiantes con personas de otras culturas. Las seis afirmaciones de la pregunta fueron adaptadas de escalas validadas en Martin y Rubin (1995), y Dennis y Vander Wal (2010).

---

<sup>4</sup>Los países participantes en PISA podrían considerar complementar esta información auto-reportada con una evaluación del desempeño en la lectura de los estudiantes en un segundo idioma. Una propuesta para la dicha evaluación para PISA 2018 fue presentada durante la 39.ª reunión del Consejo de Gobierno de PISA en Ciudad de México. Esta evaluación adicional aprovecharía el hecho de que los textos de lectura para PISA 2018 serán traducidos a un gran número de idiomas en el transcurso de la implementación nacional. Los ítems cognitivos para la evaluación estarían entonces disponibles sin costo adicional. La propuesta también indicaba la posibilidad de comparar los resultados de la dicha evaluación con la escala de “Comprensión de Lectura” del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, un Marco de referencia para la evaluación del lenguaje ampliamente utilizado, que especifica los niveles y escalas de competencia.

#### d. Consideración de perspectivas auto-reportada

La **consideración de perspectivas** es la capacidad de tener en cuenta el punto de vista de alguien más cuando se piensa y se responde. La consideración de perspectivas puede tener un componente cognitivo y uno afectivo. La consideración cognitiva de perspectivas involucra el aprehender e imaginar las percepciones, pensamientos y creencias de otras personas; la consideración afectiva de perspectivas implica aprehender e imaginar las emociones, sentimientos y necesidades de otros. La consideración de perspectivas no significa acuerdo o identificación con una cultura específica. Es más una aprehensión apropiada de los valores y creencias de otra persona que no involucra el mezclar los propios pensamientos y acciones con los de la otra persona (Ivey y cols., 1993). Por lo tanto, los individuos globalmente competentes mantienen su identidad cultural separada pero simultáneamente son conscientes de los valores culturales y las creencias de las personas con distinto contexto cultural. La consideración de perspectivas reduce las barreras psicológicas causadas por las diferencias culturales y es esencial para ayudar a las personas a desarrollar empatía, mejorar la comunicación fluida y consolidar relaciones positivas.

La consideración de perspectivas es uno de los elementos del constructo multidimensional de “empatía”, que puede ser descrito como “la participación en la experiencia de otra persona, incluyendo las dimensiones emocional e intelectual, al imaginar su perspectiva -no tomando la posición de la persona- (Bennett, 1998)”. Además de la consideración de perspectivas, la empatía involucra sentimientos de compasión y preocupación por otras personas, con base en la aprehensión de su estado o condición cognitiva o afectiva, o su situación o circunstancias materiales. La empatía juega un papel importante en el desarrollo del comportamiento social.

Como en el caso de la adaptabilidad, existen varias escalas sobre la consideración de perspectivas y la empatía que se han diseñado específicamente para adolescentes y que han sido revisadas para el cuestionario PISA. Estas incluyen el ‘índice de Empatía para Niños y Adolescentes’ (IECA, Bryant, 1982), la subescala de empatía proveniente del Cuestionario de Conducta Infantil (Rothbart y cols., 1994), el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI, Davis, 1980) y la Escala Básica de Empatía (Jolliffe y Farrington, 2006), y la Medida Adolescente de Empatía y Simpatía (AMES, Vossen y cols., 2015). En el cuestionario del estudiante para la prueba de campo PISA 2018, la pregunta ST192 evalúa qué tanto considera una persona la perspectiva de otros. Los cinco ítems que serán aplicados en la prueba de campo PISA han sido tomados de Davis (1983) y se espera que formen un constructo unidimensional.

## 2. Actitudes auto-reportadas

Las actitudes son evaluaciones de las personas, conductas, eventos o cualquier objeto como bueno o malo, deseable o indeseable (Schwartz, 2012). La dimensión de “Actitudes” en el Marco de referencia conceptual de la Competencia Global incluye los siguientes tres constructos relacionados pero distintos (Figura 1):

1. Apertura frente a las personas de otras culturas
2. Respeto por la alteridad cultural
3. Mentalidad global

### a. Apertura auto-reportada frente a las personas de otras culturas

La **apertura frente a las personas de otras culturas** engloba la sensibilidad, curiosidad y voluntad por involucrarse con individuos y perspectivas diferentes en todo el mundo (Byram, 2008; Council of Europe, 2016). Implica una voluntad activa de buscar y aceptar oportunidades para involucrarse con personas de otras culturas, para descubrir y aprender sobre sus perspectivas culturales y la forma como interpretan los fenómenos e instrumentos, les sean familiares o no, y para aprender sobre sus convenciones lingüísticas, comunicativas y de interacción. Otras características importantes de un estudiante abierto son su disposición para suspender sus propios valores culturales, creencias y conductas cuando interactúa con personas culturalmente diversas, y no asumir que son los únicos posibles y los naturalmente correctos. La actitud de apertura frente a la alteridad cultural debe ser distinguida de la actitud de tener un interés en recoger experiencias de lo ‘exótico’ solamente por el goce o beneficio personal. La apertura intercultural se demuestra más a través de la disposición de aceptar oportunidades para involucrarse, cooperar e interactuar con aquellos que se perciben como poseedores de afiliaciones culturales que difieren de la propia, en una relación de igualdad. Puede ser mejorada por la habilidad para identificar y analizar los propios prejuicios y su impacto potencial sobre una relación de igualdad.

El cuestionario de la prueba de campo PISA incluye una pregunta que evalúa en los estudiantes “el interés por aprender sobre otras culturas” (ST190). La pregunta evalúa el deseo o voluntad del estudiante para aprender acerca de otros países, religiones y culturas. Los seis ítems incluidos en la pregunta esperan medir las siguientes facetas del “interés por aprender acerca de otras culturas”: ‘Deseo de aprender’ (ítems número 1, 2, 3 y 6), ‘Suspensión del juzgamiento a otras culturas’ (ítem número 4), y ‘Deseo de experimentar personalmente otra cultura’ (ítem número 5). Estos han sido adaptados de varias fuentes diferentes, tales como Chen y cols. (2016), y Mahon y Cushner (2014).

## b. Respeto auto-reportado por las personas de otras culturas

El **respeto** consiste en la consideración y estimación positiva de alguien o algo con base en el juicio de que tiene importancia, mérito o valor intrínsecos. En este Marco de referencia, el respeto asume la dignidad intrínseca a todos los seres humanos y su derecho inalienable a elegir sus propias afiliaciones, creencias, opiniones o prácticas. Ser respetuoso de las diferencias culturales no requiere minimizar o ignorar las diferencias reales que puedan existir entre uno mismo y el otro, lo que a veces puede ser significativo y profundo, ni requiere acuerdo con, adopción de o conversión a lo que se respeta. El respeto por la alteridad cultural también tiene ciertos límites que son establecidos por la inviolabilidad de la dignidad humana; por ejemplo, el respeto no debe estar de acuerdo con los contenidos de las creencias u opiniones o con los estilos de vida y las prácticas que socaven o violen la dignidad de otros (Council of Europe, 2016).

El concepto de respeto debe ser distinguido del concepto de tolerancia. La tolerancia puede, en algunos contextos, significar simplemente aguantar algo, o incluso soportar la diferencia. A pesar de que la importancia de la tolerancia religiosa, que es a menudo de este tipo, apenas se puede exagerar; el respeto es un concepto menos ambiguo y más positivo. Se basa en el reconocimiento de la dignidad, los derechos y las libertades del otro en una relación de igualdad.

Una pregunta en el cuestionario de la prueba de campo PISA 2018 pide a los estudiantes reportar hasta qué punto sienten que respetan y valoran a las otras personas sin importar su entorno cultural (STRESPECT, ver el Apéndice B).

## c. Mentalidad global auto-reportada

La **mentalidad global** se define como “una visión del mundo en la que uno se ve a sí mismo conectado a la comunidad mundial y tiene un sentido de responsabilidad por sus miembros. Este compromiso se refleja en las actitudes, creencias y conductas del individuo” (Hett, citado en Hansen, 2010). Una persona con mentalidad global se preocupa por las otras personas en todas partes del mundo y siente la responsabilidad moral de tratar de mejorar sus condiciones, sin importar la distancia y las diferencias culturales, a la vez que de proteger la integridad ambiental del planeta.

La mentalidad global implica un sentido de pertenencia a una humanidad común y un sentido urgente de la necesidad de afrontar las desigualdades intergrupales. Un problema con la idea de la identificación con una humanidad común es que la gente tiende a construir sus conceptos de “humanidad” sobre la base de sus impresiones acerca de su propio grupo. La idea de una ‘humanidad común’ tuvo un lugar prominente en las corrientes de la Ilustración acerca del progreso de la civilización humana y debía traer prosperidad, libertad y felicidad para todos bajo el concepto unificador de “Razón” (Bilewicz y Bilewicz, 2012). Sin embargo, esta idea también se utilizó como instrumento para justificar la colonización y la industrialización masiva, causando la desaparición, transformación violenta o el



sufrimiento de muchos pueblos de las culturas no occidentales que eran vistas como menos desarrolladas e incivilizadas (Singh y Qi, 2013). También hay evidencia de que es menos probable que los miembros de minorías expresen un sentimiento de pertenencia a una humanidad común (Moghaddam y Breckenridge, 2010). Las ambigüedades asociadas con el concepto de “afinidades humanas” y “cosmopolitismo” deberían tenerse en cuenta cuando se participe en discusiones sobre la ciudadanía global y la mentalidad global con los estudiantes. En lugar de fomentar una falsa creencia de que todas las diferencias pueden ser eliminadas, la educación para la Competencia Global debería ayudar a los estudiantes a crear un espacio para las diferentes formas de vida y a desenmascarar las estructuras de poder subyacentes a las desigualdades raciales, étnicas y de clase. El hecho de que diferentes estudiantes puedan interpretar de manera diferente el concepto de identidad global también será tenido en cuenta en el análisis e interpretación de los datos de PISA.

El cuestionario de la prueba de campo PISA incluye una pregunta sobre la mentalidad global (STGLOBAL, ver Apéndice B). Se espera que los seis elementos de la pregunta evalúen las siguientes facetas de la mentalidad global: ‘sentido de ciudadanía del mundo’ (elemento N.º 1), ‘responsabilidad por otros en el mundo’ (elementos 2, 4 y 6), ‘sentido de interconectividad’ (elemento N.º 3), y autoeficacia global (elemento N.º 5).

### III. EL SIGNIFICADO DE LOS VALORES EN EL MARCO DE LA COMPETENCIA GLOBAL

Los valores son creencias generales que poseen los individuos acerca de las metas deseables a las que se debe aspirar en la vida. Los valores sirven como estándares y criterios que las personas usan consciente o inconscientemente en sus juicios. Los valores también son motivadores críticos de comportamientos y actitudes, ya que están estrechamente ligados al afecto. Por ejemplo, las personas para quienes la independencia es un valor importante se exaltan si su independencia se ve amenazada, desesperan cuando se ven imposibilitados para protegerla, y son felices cuando la pueden disfrutar (Schwartz, 2012).

La presencia de valores en un marco de referencia que define competencias podría ser sorprendente. Sin embargo, los valores aparecen en otros esquemas de competencias aunque usualmente se incluyen bajo el rótulo de actitudes (en lugar de su propio rótulo distintivo). En contraste, este Marco de referencia traza una clara distinción conceptual entre valores y actitudes, en la que solamente los primeros se caracterizan por su cualidad prescriptiva normativa. Esta elección está motivada por el hecho de que los valores son esenciales en el contexto de la conceptualización de las capacidades que permiten la participación respetuosa y efectiva en las sociedades multiculturales. Más aún, el considerar cómo se forman los valores es particularmente importante en la evaluación de los jóvenes de 15 años, ya que la adolescencia es la época en la que las personas toman las decisiones más importantes en sus vidas y desarrollan autoconceptos complejos y abstractos que incluyen filosofías de la vida, creencias, principios y normas morales (Nurmi, 2001).

Excluir los valores del Marco de referencia para la Competencia Global lo haría vulnerable al agnosticismo: si no se da a los estudiantes referencias explícitas para establecer qué es éticamente aceptable o no, entonces cualquier comportamiento se puede justificar si es parte de la práctica habitual o la tradición de un grupo (grande o pequeño). La relatividad cultural es un hecho innegable: las normas morales y las instituciones sociales muestran una sorprendente variabilidad cultural e histórica (Donnelly, 2007). El significado de la **valoración de los derechos humanos fundamentales (dignidad humana)** -el primer valor fundamental de la competencia global- también puede variar significativamente entre culturas y contextos, ya que no es fácil identificar y definir claramente un conjunto fundamental de derechos que sean universalmente válidos e interpretados de la misma forma. Estas variaciones hacen al concepto susceptible a los riesgos de manipulación sustancial. En asuntos éticos controversiales, la referencia a derechos humanos fundamentales a menudo se encuentra en ambos lados de la discusión, respaldando conclusiones opuestas (McCrudden, 2008).

A pesar de las variaciones de las posibles interpretaciones, sería valioso para los educadores vincularse a nivel internacional en una discusión acerca del contenido de un “núcleo mínimo” de derechos humanos que tenga pertinencia y aplicabilidad universal. Esto sustentaría, por ejemplo, la definición de un contenido acordado para la educación en derechos humanos en las escuelas de todo el mundo. Una descripción de los elementos constitutivos de este núcleo mínimo ya existe en el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “*Todos los seres humanos*

*nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados como están de razón y conciencia deben comportarse en un espíritu de fraternidad los unos con los otros*". Según la Declaración, el núcleo mínimo de derechos que definen la dignidad humana tiene dos elementos principales: el primero es que todo ser humano posee un valor intrínseco, simplemente por ser humano. El segundo es que este valor intrínseco debe ser reconocido y respetado por los demás, y algunas formas de tratamiento de los demás son inconsistentes con, o se exigen por respeto a este valor intrínseco. Los individuos tienen la obligación moral distintiva de ver y tratar a sus semejantes de maneras que estén restringidas por ciertos límites inviolables. Aceptar este valor a menudo significa ayudar que otros protejan lo que es más importante para ellos en la vida.

En varias interpretaciones judiciales, el concepto de respetar el derecho fundamental a la dignidad humana se asocia con la protección contra la discriminación. Andrew Clapham (2006) ha sugerido que valorar la igualdad de los derechos fundamentales y la dignidad conlleva cuatro aspectos: (1) la prohibición de todo tipo de tratamiento inhumano, humillación o degradación de una persona sobre otra; (2) la garantía de la posibilidad de elección individual y las condiciones para la 'autorrealización plena de cada individuo', la autonomía o la autodeterminación; (3) el reconocimiento de que la protección de la identidad del grupo y de la cultura puede ser esencial para la protección de la dignidad personal; (4) la creación de las condiciones necesarias para que cada individuo satisfaga sus necesidades esenciales (Clapham, 2006).

Un tema controversial se relaciona con las raíces occidentales del concepto de dignidad humana y con la dominación occidental en la discusión y las definiciones de derechos humanos. En los escritos romanos clásicos, "dignitas" se refería a la dignidad de los seres humanos como seres humanos, no dependía de ningún estatus particular adicional. Pico della Mirandola, en su oración 'Sobre la Dignidad del Hombre' publicada en 1486, afirmaba que en la raíz de la dignidad de un hombre está la capacidad de elegir ser lo que quiere ser. En la *Metafísica de la Moral*, Kant entiende que la dignidad humana requiere la consideración de los individuos como fines y no simplemente como medios para un fin. Sin embargo, se pueden encontrar reflexiones profundas sobre la dignidad humana en varios países y culturas diferentes. Por ejemplo, el concepto nativo africano de Ubuntu tiene una conexión fuerte con la conceptualización de la dignidad humana en la filosofía occidental: *"Ubuntu generalmente se traduce como humanidad. En su sentido más fundamental se traduce como condición de ser persona y moralidad. Metafóricamente, se expresa a sí misma en umuntu ngumuntu ngabantu, que describe la significancia de la solidaridad de grupo para asuntos muy centrales para la supervivencia de las comunidades. Mientras que envuelve los valores claves de solidaridad de grupo, compasión, respeto, conformidad con las normas básicas y la unidad colectiva, en su sentido fundamental denota la humanidad y la moralidad. En espíritu, enfatiza el respeto por la dignidad humana, marcando un giro de la confrontación a la reconciliación"* (Mogkoro, 1995).

Incluso siendo planteado a niveles muy altos de generalidad y de manera incompleta, y no obstante la variabilidad conceptual en su interpretación y aplicación, el principio de la igualdad en la dignidad de los seres humanos ha servido para catalizar la acción política por los derechos humanos y su reconocimiento en el derecho positivo (Goodhart, 2008). Además, este valor ha sido suficientemente robusto en sustancia para desafiar la legitimidad de un amplio espectro

de sistemas que en diferentes épocas han utilizado el poder contra individuos y grupos<sup>5</sup>. Una coincidencia clave en todas las épocas y contextos culturales es la vulnerabilidad extrema de las víctimas de la violencia, la discriminación y otras formas de abuso. Estas víctimas aceptarían gustosas cualquier tipo de protección que se pudiera obtener del núcleo mínimo, pero fuerte, del principio básico de la igualdad en la dignidad y los derechos (Goodhart, 2008). Bien vale la pena procurar un refuerzo del consenso internacional alrededor del núcleo mínimo de los derechos, y los educadores tienen un rol clave en la definición y preservación de este núcleo mínimo. Enseñar a entender la importancia de los derechos humanos básicos y actuar sobre este entendimiento es una de las piedras angulares de la civilidad mundial y de la paz (Reimers, 2006).

El respeto por los derechos fundamentales y la dignidad de todas las personas como individuos es, en la mayoría de los casos, compatible con el respeto y **valoración de la diversidad cultural**. En el Marco de referencia de PISA, los estudiantes globalmente competentes no solo deben tener una actitud positiva hacia la diversidad cultural (la actitud de “apertura” y “respeto” definida anteriormente), sino que también deben valorar la diversidad cultural como un activo para las sociedades y una meta deseable para el futuro. Empero, el valorar la diversidad cultural tiene ciertos límites que son definidos por la inviolabilidad de la dignidad humana (UNESCO, 2001). La posible tensión entre la valoración de la diversidad cultural y la valoración de los derechos humanos puede ser resuelta estableciendo una jerarquía normativa entre las dos: valorar los derechos humanos fundamentales es más importante que valorar la diversidad cultural en los casos en los que los dos valores estén mutuamente en conflicto.

En la práctica, valorar la diversidad cultural involucra vincularse con, y fomentar acciones para salvaguardar el patrimonio cultural tangible e intangible en todo el mundo, al igual que las acciones para promover los derechos de todos los pueblos a adoptar sus propias perspectivas, visiones, creencias y opiniones (UNESCO, 2009).

La definición de un núcleo común o mínimo de “derechos humanos” aún está abierta al debate. El proceso mediante el cual los individuos aprenden a valorar la diversidad cultural también es complejo y probablemente necesitaría su propia evaluación con instrumentos específicos. Por estas razones, evaluar cuánto se preocupan y aprecian los estudiantes los valores de la dignidad humana y la diversidad cultural está más allá del alcance de esta evaluación de la Competencia Global de PISA. La inclusión de los valores en este Marco de referencia espera estimular un debate internacional productivo sobre cómo la educación en valores humanos fundamentales puede moldear el desarrollo infantil y adolescente, y cómo se puede hacer esto en la práctica mientras que se conserva plenamente el valor de las opiniones y creencias diversas.

---

<sup>5</sup>Aquí la palabra sistema se utiliza en el sentido más amplio, para incluir no solamente a los estados y mercados sino también a esposos, padres, funcionarios, terratenientes, autoridades sociales... todos aquellos que tienen poder y pueden utilizarlo para controlar o interferir en las vidas de las personas.

## IV. EVALUACIÓN DE LO QUE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y LOS DOCENTES PUEDEN HACER PARA PROMOVER LA COMPETENCIA GLOBAL

El costo de la ignorancia sobre otras culturas y sobre las conexiones globales es tan alto, incluyendo los peligros de los conflictos y crímenes, que es vital invertir en las actividades necesarias para aclarar, enseñar, promover, promulgar y apoyar tanto la competencia como la ciudadanía global (UNESCO, 2013).

La evidencia comparativa proveniente de la evaluación PISA podría ayudar a repensar el papel de la educación como un vehículo hacia el desarrollo sostenible, la cohesión social, el diálogo intercultural y la colaboración en diversos entornos de trabajo. Los sistemas educativos pueden aprender unos de otros sobre cómo adaptar mejor los currículos, promover los métodos de enseñanza y ajustar la capacitación para los docentes, de manera que se facilite el desarrollo de la competencia global.

Los sistemas educativos podrían considerar el integrar las perspectivas globales, internacionales e interculturales en todo el currículo. Por ejemplo, los currículos pueden ofrecer oportunidades de aprendizaje sobre idiomas, historias, religiones y culturas de grupos no dominantes en la sociedad. En particular, el repensar el contenido y el material empleado para la enseñanza de los idiomas es una manera posible de cubrir mejor las necesidades del aprendizaje de la competencia global en el currículo.

Algunos currículos nacionales ya han empezado a poner más énfasis en la educación para la competencia global. Por ejemplo, el currículo australiano enfatiza la importancia de desarrollar la comprensión intercultural a medida que los estudiantes 'aprenden a valorar su propia cultura, sus lenguas y creencias, y las de los demás' (Williams-Gualandi, 2015). Corea tiene pautas para su currículo nacional que afirman la importancia de educar a los jóvenes para que sean ciudadanos responsables que puedan participar activamente y comunicarse con el mundo en un espíritu de compasión y del compartir. El currículo coreano incluye materias electivas tales como educación para el entendimiento internacional, educación para el desarrollo sostenible y educación intercultural (UNESCO 2014)<sup>6</sup>.

El aprendizaje de la competencia global no puede lograrse simplemente incluyendo más material en el currículo. Esto requiere innovaciones en los procesos de aprendizaje, permitiendo a estudiantes y educadores profundizar en las raíces y causas de los eventos y desarrollos, y compartiendo ideas sobre posibles soluciones en un ejercicio dinámico de observación, análisis, reflexión e intercambio de información (North-South Centre, 2012).

Muchas escuelas y docentes ya están tratando de ir más allá del conocimiento factual de los asuntos globales, haciendo que sus estudiantes se comprometan en actividades que involucren la experiencia, la comparación, el análisis, la reflexión y la solución cooperativa de problemas.

<sup>6</sup>En Manitoba, Canadá, un proceso consultivo -con docentes, profesores universitarios y consultores de desarrollo curricular- estableció un curso opcional nuevo en Grado 12 sobre 'Asuntos Globales, Ciudadanía y Sostenibilidad' (UNESCO, 2014). Los estudiantes en este curso desarrollan proyectos de investigación en acción basados en la comunidad que coinciden con los intereses de los estudiantes en asuntos sociales, políticos, ambientales y económicos de actualidad.

Los docentes pueden desarrollar y actuar como facilitadores en actividades que estén diseñadas para que los estudiantes se hagan más conscientes de las múltiples perspectivas y que desarrollen su pensamiento crítico. Por ejemplo, los profesores de historia o de lenguaje pueden utilizar deliberadamente escenas de películas o fragmentos de escritos para discutir con los estudiantes dónde se hace crucial la diversidad, ya sea pidiéndoles que discutan sus puntos de vista sobre los eventos o que consideren la perspectiva de las personas involucradas en una escena o pasaje dado. Estas discusiones pueden enfocarse especialmente en por qué piensan ellos que esas personas hablan entre sí pero no logran comunicarse realmente, si se manifiesta la competencia intercultural, y si la diversidad cultural aviva las llamas de la tensión y el conflicto y por qué (Barrett y cols., 2014). Al referirse al estudio de textos literarios en el aula, Dasli (2011) señala el potencial de discusiones dialógicas que permitan a los estudiantes expresar sus diferencias, prejuicios y creencias determinadas culturalmente a medida que se desarrolla el estudio del texto.

Un rango más amplio de actividades de aprendizaje puede tener impacto sobre las actitudes de los estudiantes frente a la diversidad e involucrar a los docentes de todas las materias, así sea en grados diferentes. Por ejemplo, el aprendizaje cooperativo es un tipo específico de pedagogía en el cual los estudiantes trabajan juntos en actividades que tienen principios cooperativos específicos incorporados en la estructura de la tarea. Dicha práctica puede conducir a habilidades sociales y estrategias de resolución de conflictos mejoradas, y se puede implementar de manera útil sin importar si la materia está relacionada con las humanidades o las ciencias naturales. Estos métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje son más efectivos y fáciles de implementar si son respaldados por el currículo oficial y las autoridades educativas.

La educación de los docentes y la capacitación profesional son cruciales para la implementación exitosa de la educación en competencia global. Programas y módulos específicos de capacitación pueden ayudar a que los docentes adquieran una conciencia crítica del papel que juega la educación en la lucha contra el racismo y la discriminación; las habilidades para reconocer y tener en cuenta la diversidad de necesidades de los estudiantes -especialmente aquellos de grupos minoritarios-; y un dominio de los métodos y técnicas básicas de observación, escucha y comunicación intercultural (UNESCO, 2007). Es crítico que los sistemas educativos aborden y respalden el desarrollo de la competencia global de los profesores para que los estudiantes realmente tengan éxito en esta área.

Los ítems de cuestionario incluidos en PISA 2018 podrían aportar información sobre esas innovaciones en los currículos y métodos de enseñanza (ver Apéndice B). Dos preguntas en el actual borrador se enfocan sobre el currículo. El ítem SC158 pregunta a los rectores (y el ítem TC178 a los docentes) si el currículo incluye temas globales tales como el cambio climático y el calentamiento global, la salud mundial o el crecimiento poblacional. El ítem SC153 pregunta si el currículo formal se refiere a habilidades y disposiciones de la competencia global, tales como comunicarse con personas de culturas o países diferentes, o la apertura a experiencias interculturales.

Un segundo conjunto de ítems se enfoca en las creencias y prácticas de los docentes. El ítem SC157 solicita a los rectores que informen sobre las creencias generales de los docentes sobre cómo debe manejar la diversidad étnica la escuela. El ítem SC163 indaga sobre prácticas



específicas para el aprendizaje multicultural al nivel de la escuela, tales como enseñar acerca de las creencias, costumbres o artes de diversos grupos culturales que viven en el país. En el ítem SC151 se pide al rector informar su percepción de las creencias multiculturales e igualitarias de los docentes, tales como la creencia de que los estudiantes deben aprender lo más temprano posible sobre el respeto a otras culturas.

Otro grupo de ítems en el cuestionario para docentes de PISA indaga sobre el nivel de preparación que tienen los docentes para responder ante diferentes comunidades de estudiantes, potencialmente a través de diferentes estrategias de enseñanza. Los elementos de la pregunta TCNEW proporcionan información sobre si un docente ha recibido capacitación o ha estudiado temas interculturales o métodos pedagógicos para enseñar de manera efectiva en entornos multiculturales. El enunciado de la pregunta TCSELF brindará información sobre la autoeficacia de los docentes al enfrentar los desafíos de un aula multicultural y adaptar su enseñanza a la diversidad cultural de los estudiantes (ver el Apéndice B).

Algunos ítems en el cuestionario para estudiantes brindan información sobre los comportamientos del docente desde la perspectiva de los estudiantes. La pregunta ST202 pide a los estudiantes reportar si ellos perciben que sus profesores tratan a los estudiantes de todos los grupos culturales con el mismo respeto.

# APÉNDICE A. Descripción de los dominios y subdominios de contenido para los escenarios de la prueba cognitiva

Este apéndice enumera los asuntos globales e interculturales que pueden utilizarse como temas de referencia para el desarrollo de escenarios en la prueba cognitiva. Está implícito en esta lista que la presentación de estos complejos temas debe ser apropiada en términos del desarrollo para los estudiantes de 15 años y suficientemente motivadora.

## 1. Cultura y relaciones interculturales

Este dominio de contenido se relaciona con el estudio de las múltiples expresiones de la diversidad cultural, tales como las lenguas, las artes, los conocimientos, las tradiciones y las normas. Adquirir conocimiento en este dominio puede ayudar a los jóvenes a reconocer que las perspectivas son moldeadas por múltiples influencias culturales y a entender mejor las diferencias entre las culturas; además, puede hacerles valorar la importancia de proteger las diferencias culturales.

### 1.1 Formación de la identidad en las sociedades multiculturales

Este subdominio se enfoca en la forma en que los jóvenes desarrollan su identidad cultural en las comunidades multiculturales y en las sociedades interconectadas. Los escenarios en esta área de contenido pueden describir situaciones relacionadas con: diferencias entre la cultura étnica minoritaria (hogar) y las culturas mayoritarias a nivel nacional para los individuos de las minorías y/o inmigrantes (grupo de pares y formación académica), y la forma en que los individuos de las minorías deben navegar entre ellas; derechos y responsabilidades de los jóvenes ciudadanos en diferentes sociedades; perspectivas complejas de la identidad (nacional, de género, religiosa); ideas de la cultura como fija y determinada contra ideas de la cultura como dinámica y permeable; expectativas sobre cómo deberían comportarse los adolescentes dentro y fuera de la escuela; fuentes de relaciones de soporte y conflicto entre docentes y estudiantes en salones multiculturales; relaciones con los padres, la familia y las redes comunitarias en diferentes culturas; tensiones entre celebraciones de las diferencias culturales e intentos de afirmar identidades cívicas principales; comprensión del poder y el privilegio dentro de una sociedad; distinción entre orientaciones culturales colectivistas e individualistas, y los diferentes juicios de valor que pueden surgir de ellas. Los escenarios también pueden abordar la forma en que los jóvenes construyen y responden a las identidades digitales. Será importante que estos escenarios aborden las múltiples identidades complejas que poseen los individuos, de manera que el trabajo de los estudiantes en los escenarios no fomente la perpetuación de la “historia única” de la identidad.

## 1.2 Expresiones e intercambios culturales

Este subdominio se enfoca en los temas relacionados con la conservación del capital cultural del mundo (p. ej., el idioma, las artes, las tradiciones) y las relaciones entre culturas dominantes y no dominantes. Los escenarios en esta área de contenido pueden describir situaciones que se refieran a: asimetrías en las posibilidades de supervivencia o expresión de diferentes culturas en un mundo globalizado; significancia de la diversidad cultural; políticas públicas para proteger y promover la diversidad del lenguaje y otras expresiones culturales; iniciativas escolares para fomentar el aprendizaje y la apreciación de diferentes tradiciones culturales; diferentes perspectivas sobre qué significa el desarrollo y cómo deben unos países apoyar el desarrollo de otros; diseño de programas de educación en artes y cultura en las escuelas; papel de las nuevas tecnologías en la apertura del acceso a manifestaciones culturales; diversidad de los medios públicos (acceso, contenido e idioma); convergencia de los hábitos y patrones de consumo de las personas y la forma en que las ideas transnacionales (p. ej., el hip hop, la meditación) son culturalmente apropiadas en contextos locales y/o se fusionan con otras prácticas culturales para formar culturas híbridas. Los escenarios pueden incluir el reconocimiento de los elementos culturales o la transmisión de mensajes al interior de dichas expresiones.

## 1.3 Comunicación intercultural

Este subdominio se enfoca en lo que los estudiantes pueden aprender sobre la complejidad de los procesos comunicativos que involucran individuos de diferentes culturas de referencia. Los escenarios en esta área pueden representar situaciones en las que: diversas audiencias perciben diferentes significados a partir de la misma información; dos o más personas no logran entenderse mutuamente porque siguen diferentes normas de comunicación; los individuos exploran la idea de que los idiomas a veces codifican significados que pueden ser de difícil acceso en otros idiomas; los entornos multiculturales como las escuelas, las organizaciones comunitarias o los sitios de trabajo se hacen más efectivos a medida que los colegas/compañeros ajustan sus estilos comunicativos; la gente no logra entenderse mutuamente debido a diferentes estilos de comunicación no verbal (especialmente, dado que a menudo se expresa más de manera no verbal que a través de la palabra hablada); los individuos adaptan (o fracasan en adaptar) su estilo de comunicación a diferentes contextos (entornos académico/informal, del barrio/en línea); los individuos buscan comunicarse aún si no comparten un idioma. Estas situaciones pueden estar dentro de contextos informales con los que los jóvenes de 15 años podrían relacionarse mejor, tales como el conflicto sobre un equipo deportivo, dentro de un grupo de amigos, al recibir a un nuevo estudiante (incluso dentro del mismo país pero de diferente entorno), y así sucesivamente.

## 1.4 Consideración de perspectivas, estereotipos, discriminación e intolerancia

Este subdominio se refiere a lo que los estudiantes pueden aprender acerca de la comprensión social/cultural y la consideración de perspectivas, al igual que sobre la naturaleza, las manifestaciones y el impacto de los prejuicios culturales, y las formas de combatirlo. Los escenarios en este subdominio pueden reproducir textos, mensajes en medios de comunicación o conversaciones que: muestren algún prejuicio cultural explícito o implícito contra algunos grupos; describan cómo se ajustan y sufren los individuos como consecuencia de los prejuicios culturales; muestren cómo la gente corrige sus estereotipos al adquirir nueva información sobre los otros. Las manifestaciones comunes de prejuicio y excesiva simplificación incluyen: estereotipos de género o socioeconómicos sobre lo que pueden lograr los estudiantes en diferentes materias; sesgos de género o raciales en la selección de postulantes a un empleo; percepciones sobre inclinaciones hacia la violencia y el crimen en ciertos grupos; estereotipos sobre las culturas indígenas; intolerancia con respecto a las inclinaciones sexuales; estereotipos religiosos. Los escenarios pueden invitar a los estudiantes a identificar, articular, explicar y posicionar la perspectiva de los actores culturales. Pueden pedirles que se involucren en estos casos de discriminación y manejen dilemas relacionados con sistemas de valores en conflicto. De manera específica, este podría ser un intercambio conversacional en el cual se hace una observación sesgada y el evaluado debe determinar el modo de proceder al responder a la misma.

## 2. Desarrollo e interdependencia socioeconómica

Este dominio se enfoca en los vínculos económicos entre los niveles local, regional y mundial, y en la forma en que estos vínculos influyen sobre las oportunidades en todo el mundo y entre grupos sociales o culturales. Los estudiantes que adquieren un nivel avanzado de conocimiento en este dominio comprenden más fácilmente cómo personas, lugares y economías están fuertemente interrelacionados, y son conscientes de que las políticas y elecciones económicas tomadas en cualquier nivel tienen consecuencias en diferentes niveles, desde el personal hasta el global.

### 2.1 Interacciones e interdependencia económicas

Este subdominio se enfoca en las conexiones e interdependencias de los sistemas económicos en múltiples niveles. Algunos ejemplos de temas para los escenarios enmarcados en este subdominio son: producción transnacional de bienes de uso diario (teléfonos celulares, vestuario); liberalización financiera, contagio y crisis; direcciones y volatilidad de los flujos de capital; surgimiento de corporaciones globales; impactos de los viajes y envíos de bajo costo sobre los sistemas económicos locales; inversiones e intercambios tecnológicos; diferencias salariales e inversiones extranjeras; impacto de la migración laboral sobre los países remitentes y receptores.

## 2.2 Capital humano, desarrollo y desigualdad

Este subdominio se enfoca en las relaciones entre integración económica y desarrollo social. Ejemplos de temas en este subdominio incluyen: desigualdades en educación, tendencias en las desigualdades del ingreso entre países y al interior de los mismos; integración económica y reducción de la pobreza; desarrollo y sostenibilidad del turismo; remesas y desarrollo de las comunidades de origen de los inmigrantes; cambios en las oportunidades de empleo de cara a la producción automatizada y la informatización global; impacto de la inmigración sobre el empleo y los salarios; movilidad educativa y fuga de cerebros.

## 3. Sostenibilidad ambiental

Este dominio de contenido se enfoca en los sistemas complejos que rodean la demanda de recursos naturales y la forma en que los recursos están siendo utilizados. Los estudiantes que están más expuestos a la instrucción y la información en esta área aprenden sobre los principales motores de la degradación del entorno natural del planeta y comprenden mejor cómo se debe enfrentar la necesidad de mejorar la calidad de vida actual sin dañar el planeta para las generaciones futuras.

### 3.1 Recursos naturales y riesgos ambientales

En este subdominio los estudiantes aprenden sobre los principales riesgos ambientales que enfrenta nuestro planeta y sobre la interdependencia ecológica del mundo natural. Los riesgos ambientales considerados en este subdominio se extienden por todo el mundo y conciernen a muchos países, tanto desarrollados como en desarrollo. Pueden dañar a las personas que no han elegido voluntariamente sufrir sus consecuencias y por lo tanto requieren regulación por parte de alguna autoridad pública. En la mayoría de casos, esos riesgos no pueden ser estimados de manera precisa y pueden evaluarse de manera diferente en distintos contextos y términos sociales. Una lista parcial de estos riesgos incluye: el cambio climático, la contaminación del aire y los riesgos de salud asociados; contaminación y acidificación excesiva de los océanos; degradación del suelo; desertificación y sequía; crecimiento poblacional y urbanización insostenible; desastres naturales; balance de masa de los glaciares; contaminación a partir de residuos de pesticidas; pérdida de biodiversidad en el planeta; acceso al agua potable; pesca excesiva; deforestación. En cualquier caso, será importante seleccionar aquellos temas que sean más pertinentes para los jóvenes de 15 años, tales como el agua potable, ya que todas las personas necesitan beber agua.

### 3.2 Políticas, prácticas y conductas en pro de la sostenibilidad ambiental

Este subdominio se enfoca en lo que pueden hacer los responsables de la formulación de políticas y los individuos en general para reducir el agotamiento de los recursos y manejar mejor los riesgos ambientales. Los escenarios en este subdominio pueden pedir a los estudiantes reflexionar sobre las herramientas e instrumentos (p. ej., normas, impuestos, subsidios, campañas de comunicación, educación) que se establecen para fomentar el consumo y la producción sostenible; la forma en que se presentan los riesgos ambientales en los medios de comunicación; la ponderación que hacen los gobiernos de los riesgos de agotamiento de los recursos naturales, cuando se hacen elecciones de política económica; el papel que tienen las organizaciones no gubernamentales en la formación de la opinión pública acerca de los temas ambientales y las políticas de cambio; las compensaciones entre el desarrollo y las preocupaciones ambientales, y las diferencias en la forma de entender el desarrollo sostenible y de asignar las responsabilidades políticas en diferentes países y contextos.

## 4. Instituciones, conflictos y derechos humanos

Este dominio de contenido se enfoca en las instituciones formales y no formales que promueven las relaciones pacíficas entre las personas y el respeto por los derechos humanos fundamentales. Se puede enseñar a los estudiantes cómo se han desarrollado instituciones globales como las Naciones Unidas; se les puede pedir que reflexionen sobre la cuestionada naturaleza de la gobernanza global en un mundo con relaciones de poder altamente asimétricas, revisar los determinantes y la solución de conflictos actuales e históricos entre países, grupos étnicos o sociales; y examinar espacios y oportunidades para que los jóvenes tengan un papel activo en la sociedad y ejerzan sus derechos y responsabilidades.

### 4.1 Prevención de conflictos y crímenes de odio

Este subdominio se relaciona con las instituciones y estrategias para el manejo, la resolución y la prevención de los conflictos violentos. Los conflictos relevantes incluyen las guerras internacionales, las guerras civiles, los conflictos étnicos o religiosos y los crímenes de odio en contra de grupos particulares. Los escenarios en esta área pueden exponer a los estudiantes a diferentes interpretaciones sobre las causas de un conflicto violento en particular; presentarles diferentes reconstrucciones históricas de los conflictos impulsados por la competencia sobre recursos naturales escasos o por la competencia económica entre países; estimularlos a analizar estrategias para el manejo, la resolución y la prevención de conflictos; pedirles que piensen por qué algunos conflictos son más difíciles de resolver que otros; permitirles reflexionar sobre las precondiciones psicológicas que podrían ser necesarias para la reconciliación entre partes en conflicto (p. ej., la voluntad de admitir que el propio grupo ha perpetrado actos inaceptables, etc.); hacerlos analizar el rol de la protesta no violenta en el cambio social y político, definiciones enfrentadas de justicia social

y argumentos contrastantes sobre las condiciones para una paz duradera y una mayor cohesión social; hacerlos reflexionar sobre los vínculos entre el conflicto y los crímenes de odio -de un lado-, y sobre la identidad, el prejuicio y la intolerancia -del otro-.

## 4.2 Derechos humanos universales y tradiciones locales

Este subdominio incluye el elemento básico de la educación en derechos humanos. Los escenarios en este subdominio pueden referirse a documentos claves tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos o la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño. Al trabajar sobre los escenarios y tareas, se podría pedir a los estudiantes reflexionar sobre las razones por las que se niegan a las personas sus derechos (por ejemplo, por qué persisten las desigualdades de género en el acceso a la educación); indagar sobre los factores políticos, legales, socioculturales, religiosos y económicos que pueden socavar los derechos humanos en contextos particulares; analizar argumentos y evidencias opuestas sobre la universalidad o relatividad de los derechos humanos; reflexionar sobre las obligaciones de los estados en relación con los derechos humanos y/o sobre los mecanismos de protección que están disponibles para los ciudadanos; reflexionar sobre los derechos que parezcan estar en conflicto entre ellos y sobre la forma de resolver tales conflictos.

## 4.3 Participación política y compromiso global

Este subdominio se refiere a las oportunidades que tienen los jóvenes en todo el mundo para expresar su voz y hacer una diferencia en los contextos locales o globales. Los escenarios en esta área pueden describir experiencias reales de jóvenes que han tomado acciones para mejorar las condiciones de vida de las personas en sus propias comunidades o en otras distantes, o que están evaluando el rango de opciones que tienen disponibles para la acción social, cívica o política sobre un asunto. Las situaciones presentadas en los escenarios también pueden describir dificultades prácticas que enfrentan los jóvenes cuando inician una experiencia de voluntariado, tales como la falta de conocimiento sobre las personas a las que desean ayudar, problemas para reconocer los límites de la acción individual, retrocesos, desaliento y fatiga. Este subdominio también incluye temas relacionados con la forma en que los jóvenes son expuestos a la propaganda política y cómo desarrollan sus opiniones políticas.



**ST179**                    **¿En cuántos idiomas lee usted con regularidad?**

*(Por favor seleccione una respuesta.)*

- |            |                                  |                          |    |
|------------|----------------------------------|--------------------------|----|
| ST179Q01HA | En un idioma                     | <input type="checkbox"/> | 01 |
| ST179Q01HA | En dos idiomas diferentes        | <input type="checkbox"/> | 02 |
| ST179Q01HA | En más de dos idiomas diferentes | <input type="checkbox"/> | 03 |

---

Módulo	M07/M10/M05 – Migración y cultura/Competencia Global/Experiencias de lectura por fuera de la escuela
Constructo	Lectura en lenguas extranjeras
Fuente PISA	Nueva

**ST189**                    **¿Cuántas lenguas extranjeras aprende usted en su colegio durante este año lectivo?**

*(Por favor ingrese un número. Ingrese "0" (cero) si usted no tiene cursos de lenguas extranjeras durante este año lectivo.)*

- |            |                                 |       |    |
|------------|---------------------------------|-------|----|
| ST189Q01HA | Cantidad de lenguas extranjeras | _____ | 01 |
|------------|---------------------------------|-------|----|

---

Módulo	M10 – Competencia Global
Constructo	Lenguas extranjeras aprendidas en el colegio
Fuente PISA	Nueva

**ST190** ¿Qué tanto lo describen a usted cada una de las siguientes afirmaciones?*(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)*

		<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>	<i>Algo</i>	<i>No mucho</i>	<i>Para nada</i>
ST190Q02HA	Quiero aprender cómo vive la gente en diferentes países.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>
ST190Q05HA	Quiero aprender más acerca de las religiones del mundo.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>
ST190Q06HA	Tengo interés por cómo ven el mundo las personas de diferentes culturas.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>
ST191Q02HA	Incluso si algo de otra cultura me parece extraño, intento no precipitarme a juzgar.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>
STOPEN5	Me gusta la idea de vivir algún día en otro país.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>
STOPEN6	Me interesa averiguar sobre las tradiciones de otras culturas.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>

---

Módulo	M10 – Competencia Global
Constructo	Interés por aprender acerca de otras culturas
Fuente PISA	Nueva

**ST192** ¿Qué tanto lo describen a usted cada una de las siguientes afirmaciones?*(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)*

		<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>	<i>Algo</i>	<i>No mucho</i>	<i>Para nada</i>
ST192Q01HA	Ante un desacuerdo, trato de ver el punto de vista de cada uno antes de tomar una decisión.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>
ST192Q02HA	Creo que hay dos lados en cada problema y trato de verlos a los dos.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>
ST192Q03HA	A veces trato de entender mejor a mis amigos imaginando cómo se ven las cosas desde su perspectiva.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>
ST192Q04HA	Antes de criticar a alguien, trato de imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>
ST192Q05HA	Cuando estoy molesto con alguien, trato de “ponerme en sus zapatos” por un momento.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>

---

Módulo	M10 – Competencia Global
Constructo	Adopción de perspectivas
Referencia	Davis, M.H. (1983)
Fuente PISA	Nueva



**ST195** *Imagine que usted está hablando en su lengua materna con personas cuya lengua materna es diferente.*

**¿Hasta qué punto está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones?**

*(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)*

		<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
ST195Q01HA	Observo cuidadosamente sus reacciones.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST195Q02HA	Verifico con frecuencia que nos estemos entendiendo mutuamente.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST195Q03HA	Escucho cuidadosamente lo dicen.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST195Q04HA	Elijo mis palabras cuidadosamente.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST195Q05HA	Doy ejemplos concretos para explicar mis ideas.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST195Q06HA	Explico las cosas con mucho cuidado.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
STCOMM1	Si hay un problema con la comunicación, encuentro formas de sortearlo (p. ej., usando gestos, volviendo a explicar, escribiendo, etc.)	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

---

Módulo	M10 – Competencia Global
Constructo	Conocimiento de la comunicación intercultural
Fuente PISA	Nueva

**STGLOBAL** ¿Hasta qué punto está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
STGLOBAL1	Pienso en mí mismo como un ciudadano del mundo.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
STGLOBAL2	Cuando veo las malas condiciones en que viven algunas personas en el mundo, siento la responsabilidad de hacer algo al respecto.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
STGLOBAL3	Pienso que mi comportamiento puede tener impacto sobre la gente en otros países.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
STGLOBAL4	Es correcto boicotear las empresas de las que se sabe que ofrecen malas condiciones en el sitio de trabajo para sus empleados.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
STGLOBAL5	Puedo hacer algo sobre los problemas del mundo.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
STGLOBAL6	Cuidar del ambiente global es importante para mí.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

---

Módulo	M10 – Competencia Global
Constructo	Mentalidad global
Fuente PISA	Nueva

**ST196**      **¿Con qué facilidad piensa usted que podría realizar las siguientes tareas por su cuenta?**

(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)

		<i>No podría hacer esto</i>	<i>Me costaría mucho trabajo hacerlo solo</i>	<i>Podría hacerlo con algo de esfuerzo</i>	<i>Podría hacerlo fácilmente</i>
ST196Q01HA	Predecir cómo los cambios en un entorno afectarán la supervivencia de ciertas especies.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST196Q02HA	Explicar cómo las emisiones de dióxido de carbono influyen sobre el cambio climático a nivel global.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST196Q03HA	Establecer una relación entre los precios de los textiles y las condiciones laborales en los países productores.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST196Q04HA	Discutir las diferentes razones por las que las personas se convierten en refugiados.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST196Q05HA	Explicar por qué algunos países sufren más que otros por el cambio climático global.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST196Q06HA	Explicar cómo las crisis económicas de cada país afectan la economía mundial.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST196Q07HA	Discutir las consecuencias que trae el desarrollo económico para el ambiente.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

---

Módulo	M10 – Competencia Global
Constructo	Autoeficacia con respecto a asuntos globales
Fuente PISA	Nueva

ST197

**¿Qué tan informado está usted sobre los siguientes temas?***(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)*

		<i>Nunca he oído sobre esto</i>	<i>He oído sobre esto pero no podría explicar de qué se trata realmente</i>	<i>Sé algo sobre esto y podría explicar el asunto en general</i>	<i>Estoy familiarizado con esto y sería capaz de explicarlo bien</i>
ST197Q01HA	Cambio climático y calentamiento global	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST197Q02HA	Salud en el mundo (p. ej., epidemias)	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST197Q03HA	Crecimiento poblacional	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST197Q04HA	Migración (desplazamiento de personas)	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST197Q05HA	Impactos de los desarrollos en la economía global	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST197Q06HA	Contaminación del aire	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST197Q07HA	Conflictos internacionales	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST197Q08HA	Hambre o desnutrición en distintos lugares del mundo	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST197Q09HA	Causas de la pobreza	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST197Q10HA	El ritmo del desarrollo tecnológico en el mundo	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST197Q11HA	El impacto del envejecimiento en las poblaciones	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST197Q12HA	La igualdad entre mujeres y hombres en diferentes partes del mundo	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST197Q13HA	Las consecuencias de talar bosques para dar otros usos al suelo	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

Módulo

M10 – Competencia Global

Constructo

Conocimiento sobre asuntos globales

Fuente PISA

Nueva

<b>STACTNEW</b>		<b>¿Aprende usted lo siguiente en su escuela?</b>	
		<i>(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)</i>	
		Sí	No
STACTNEW1	Aprendo sobre la interconectividad de las economías de país	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
STACTNEW3	Aprendo cómo resolver conflictos con otras personas en nuestro salón	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
STACTNEW5	Aprendo sobre diferentes culturas	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
STACTNEW10	Leemos periódicos, buscamos noticias en internet o vemos los noticieros juntos durante las clases	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
STACTNEW6	A menudo mis profesores me invitan a dar mi opinión personal sobre las noticias internacionales	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
STACTNEW7	Participo en eventos que celebran la diversidad cultural durante el año escolar	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
STACTNEW8	Como parte de la instrucción regular participo en discusiones en el aula sobre acontecimientos mundiales	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
STACTNEW9	Analizo asuntos globales junto con mis compañeros en pequeños grupos durante las clases	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
STACTNEW11	Aprendo cómo las personas de culturas diferentes pueden tener distintas perspectivas sobre algunos asuntos	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
STACTNEW12	Aprendo sobre otras culturas a través de juegos	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
STACTNEW13	Aprendo cómo comunicarme con personas de diferentes orígenes	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>

---

Módulo	M10 – Competencia Global
Constructo	Actividades de competencia global en la escuela
Fuente PISA	Nueva

**ST199**                    **¿Tiene usted contacto con personas de otros países?**

*(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)*

		Sí	No
ST199Q01HA	En su familia	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
ST199Q02HA	En el colegio	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
ST199Q03HA	En su barrio	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
ST199Q04HA	En su círculo de amistades	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>

---

Módulo                    M10 – Competencia Global  
Constructo                Contacto con personas de otros países  
Fuente PISA                Nueva

**ST200**                    **De sus amigos cercanos, ¿cuántos provienen de un país diferente al suyo?**

*(Por favor ingrese un número. Ingrese “0” (cero) si no tiene ninguno.)*

ST200Q01HA            \_\_\_\_\_ 01

Módulo                    M10 – Competencia Global  
Constructo                Amigos de otros países  
Fuente PISA                Nueva

**ST201****¿Está usted involucrado en las siguientes actividades?***(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)*

		Sí	No
ST201Q01HA	Reduzco el consumo de energía en mi hogar (p. ej. bajando la calefacción o el aire acondicionado, o apagando las luces al salir de la habitación) para proteger al medio ambiente.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
ST201Q02HA	Soy miembro de un grupo u organización ambiental.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
ST201Q03HA	Elijo ciertos productos por razones éticas o ambientales, incluso si son un poco más costosos.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
ST201Q04HA	Firmo peticiones ambientales o sociales en línea.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
ST201Q05HA	Me mantengo informado sobre los eventos del mundo a través de <Twitter> o <Facebook>.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
ST201Q06HA	Boicoteo productos o empresas por razones políticas, éticas o ambientales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
ST201Q07HA	Hago donaciones a organizaciones de caridad.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
ST201Q08HA	Participo en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
ST201Q09HA	Participo en actividades a favor de la protección del medio ambiente.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
ST201Q10HA	Leo con frecuencia sitios en internet sobre asuntos sociales internacionales (pobreza, derechos humanos).	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>

Módulo

M10 – Competencia Global

Constructo

Conexión de los estudiantes (con otros) con respecto a asuntos globales

Fuente PISA

Nueva

**ST202**      **Con respecto a los profesores de su colegio: ¿a cuántos de ellos aplican las siguientes afirmaciones?**

(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)

		A ninguno o casi ninguno de ellos	A algunos de ellos	A la mayoría de ellos	A todos o casi todos ellos
ST202Q01HA	Hablan de forma respetuosa sobre las personas de todos los grupos culturales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST202Q02HA	Tienen ideas erróneas sobre la historia de algunos grupos culturales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST202Q03HA	Están abiertos al contacto personal con personas de todos los grupos culturales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST202Q04HA	Dicen cosas negativas sobre las personas de algunos grupos culturales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST202Q05HA	Culpan a las personas de algunos grupos culturales por los problemas que enfrenta <país de la prueba>.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST202Q06HA	Demuestran comprensión de la diversidad de mentalidades dentro de distintos grupos culturales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST202Q07HA	Tratan por igual a los estudiantes de todos los grupos culturales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST202Q08HA	Tienen menores expectativas académicas sobre los estudiantes de algunos grupos culturales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST202Q09HA	Aplican los mismos criterios para calificar a los estudiantes, sin importar su grupo cultural.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST202Q10HA	Aplican los mismos criterios para castigar el mal comportamiento de los estudiantes sin importar su grupo cultural.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

---

Módulo	M10 – Competencia Global
Constructo	Clima escolar – Clima escolar multicultural
Fuente PISA	Nueva (Adaptada de PISA 2015FT ST025)

**ST204** La gente se traslada, cada vez más, de un país a otro.

**¿Qué tanto está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los inmigrantes?**

(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
ST204Q01HA	Se debería animar a los inmigrantes a que continúen hablando su propio idioma.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST204Q02HA	Los niños inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades para la educación que otros niños en el país.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST204Q03HA	Los inmigrantes que viven en el país durante varios años deberían tener derecho a votar en las elecciones.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST204Q04HA	Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de continuar con sus costumbres y estilo de vida.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST204Q05HA	Los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que cualquier otra persona en el país.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
ST204Q06HA	Se debería restringir la inmigración cuando no hay muchos empleos disponibles.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

---

Módulo	M10 – Competencia Global
Constructo	Actitudes frente a los inmigrantes
Fuente PISA	Nueva

## Ítems sobre Competencia Global del Cuestionario para las escuelas

**SC157**      **¿Hasta qué punto reflejan las siguientes afirmaciones una opinión compartida por su personal docente?**

(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)

		<i>Compartida por ninguno o casi ninguno de ellos</i>	<i>Compartida por algunos de ellos</i>	<i>Compartida por muchos de ellos</i>	<i>Compartida por todos o casi todos ellos</i>
SC157Q01HA	El éxito académico de los estudiantes de diverso origen cultural y étnico se ve beneficiado cuando las escuelas tienen en cuenta sus diferencias culturales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
SC157Q02HA	Es crucial para el éxito académico de los estudiantes multilingües que las escuelas ofrezcan clases en su <lengua heredada>.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
SC157Q03HA	La cohesión escolar se ve favorecida cuando las escuelas promueven la expresión de las diferencias culturales entre sus estudiantes.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
SC157Q04HA	Es necesario que la escuela adapte continuamente sus estructuras y prácticas a las necesidades de los estudiantes con diferentes orígenes culturales y étnicos a fin de lograr las metas escolares.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
SC157Q05HA	La cohesión escolar se ve favorecida cuando se fomenta la diversidad lingüística en la escuela.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

---

Módulo	M07/M10 – Migración y cultura/Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Clima escolar multicultural – percepción del rector del colegio sobre las suposiciones de los docentes con respecto a la diversidad
Fuente PISA	2015 FT - adaptada

**SC163**      **¿Reflejan las siguientes afirmaciones las prácticas docentes para el aprendizaje multicultural en su escuela?**

*(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)*

		Sí	No
SC163Q01HA	En nuestra escuela, los estudiantes aprenden acerca de las historias de diversos grupos culturales que habitan en <país de la prueba>.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC163Q02HA	En nuestra escuela, los estudiantes aprenden acerca de las historias de diversos grupos culturales que habitan en otros países.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC163Q03HA	En nuestra escuela, los estudiantes aprenden acerca de las culturas (p. ej., creencias, normas, valores, costumbres o arte) de diversos grupos que habitan en <país de la prueba>.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC163Q04HA	En nuestra escuela, los estudiantes aprenden acerca de diferentes puntos de vista culturales sobre eventos históricos y sociales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC163Q05HA	Nuestra escuela apoya las actividades que estimulan la expresión de diversas identidades (p. ej., nacionales, religiosas, étnicas o sociales) en los estudiantes.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC163Q06HA	Nuestra escuela ofrece un programa de intercambio con escuelas de otros países.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC163Q07HA	Nuestra escuela organiza eventos multiculturales (p. ej., el día de la diversidad cultural).	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC163Q08HA	En nuestra escuela celebramos las festividades de otras culturas.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC163Q09HA	En nuestra escuela, animamos a los estudiantes a comunicarse con personas de otras culturas por medio de la red/internet/medios sociales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC163QNEW1	Nuestra escuela adopta diferentes enfoques para educar a los estudiantes sobre las diferencias culturales (p. ej., trabajo en equipo, aprendizaje entre pares, simulaciones, aprendizaje basado en problemas, música, arte, etc.)	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>

---

Módulo	M07/M10 – Migración y cultura/Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Educación multicultural
Fuente PISA	2015 FT adaptada

**SC151**      **¿Hasta qué punto reflejan las siguientes afirmaciones una opinión que comparta su personal docente?**

(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)

		<i>Compartida por ninguno o casi ninguno de ellos</i>	<i>Compartida por algunos de ellos</i>	<i>Compartida por muchos de ellos</i>	<i>Compartida por todos o casi todos ellos</i>
SC151Q01HA	En el aula, es importante ser receptivo a las diferencias entre los contextos culturales de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
SC151Q02HA	Es importante que los estudiantes aprendan que las personas de otras culturas pueden tener valores diferentes.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
SC151Q03HA	El respeto a otras culturas es algo que los estudiantes deberían aprender a la edad más temprana posible.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
SC151Q04HA	Se debería hacer énfasis en la comunicación intercultural en la formación docente.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
SC151Q06HA	En el aula, es importante que los estudiantes de diferentes orígenes reconozcan las similitudes que existen entre ellos.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
SC151Q07HA	Cuando se presentan conflictos entre estudiantes de distintos orígenes, debería animárseles a resolverlos mediante la búsqueda de puntos en común.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
SC151Q08HA	Los estudiantes deberían aprender que las personas de orígenes culturales diferentes tienen mucho en común.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

---

Módulo	M10 – Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Clima escolar multicultural – Percepción del rector del colegio sobre las creencias multiculturales e igualitarias de los docentes.
Fuente PISA	Nueva

**SC153**      **¿Existe algún currículo formal para las siguientes habilidades en <grado modal nacional para jóvenes de 15 años>?**

*(Por favor considerar políticas nacionales, estatales, regionales o escolares.)*

*(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)*

		Sí	No
SC153Q01HA	Comunicación con personas de culturas o países diferentes	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC153Q02HA	Conocimiento de culturas diferentes	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC153Q03HA	Apertura a las experiencias interculturales	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC153Q04HA	Respeto a la diversidad cultural	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC153Q05HA	Idiomas extranjeros	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC153QNEW1	Habilidades de pensamiento crítico	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>

Módulo                      M10/M11 – Disposiciones para la Competencia Global/Tiempo de aprendizaje y currículo

Constructo                Atención a la competencia global en el currículo

Fuente PISA                Nueva

**SC158** ¿Existe algún currículo formal para los siguientes temas en <grado modal nacional para jóvenes de 15 años>?

(Por favor considerar políticas nacionales, estatales, regionales o escolares.)

(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)

		Sí	No
SC158Q01HA	Cambio climático y calentamiento global	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC158Q02HA	Salud en el mundo (p. ej., epidemias)	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC158Q03HA	Crecimiento poblacional	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC158Q04HA	Migración (desplazamiento de personas)	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC158Q05HA	Impactos de los desarrollos en la economía global	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC158Q06HA	Contaminación del aire	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC158Q07HA	Conflictos internacionales	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC158Q08HA	Hambre o desnutrición en distintos lugares del mundo	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC158Q09HA	Causas de la pobreza	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC158Q10HA	El ritmo del desarrollo tecnológico en el mundo	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC158Q11HA	El impacto del envejecimiento en las poblaciones	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC158Q12HA	La igualdad entre mujeres y hombres en diferentes partes del mundo	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC158Q13HA	Las consecuencias de la tala de bosques para dar otros usos al suelo	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>

---

Módulo	M10/M11 – Disposiciones para la Competencia Global/Tiempo de aprendizaje y currículo
Constructo	Atención a los desafíos y las tendencias globales en el currículo
Fuente PISA	Nueva

**SC048** **Por favor, estime el porcentaje de estudiantes en <grado modal nacional para jóvenes de 15 años>, en su escuela, que tienen las siguientes características.**  
*(Por favor considerar que los estudiantes pueden encajar en múltiples categorías.)*  
*(Por favor mueva el deslizador hacia el porcentaje apropiado.)*

		0 %	100 %	
SC048Q01NA	Estudiantes cuya <lengua heredada> es diferente del <idioma de la prueba>			01
SC048Q02NA	Estudiantes con necesidades especiales			01
SC048Q03NA	Estudiantes de hogares con desventajas económicas			01

Barra de desplazamiento: posición inicial, 0 – 100 %; paso=1.

---

Módulo	M07/M10 – Migración y cultura/Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Demografía de los estudiantes/Diversidad de la escuela
Fuente PISA	2015

**SC150** **¿Ofrece su escuela alguna de las siguientes opciones para los estudiantes de <grado modal nacional para jóvenes de 15 años> cuya <lengua heredada> no sea el <idioma de la prueba>?**

*(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)*

		Sí	No
SC150Q01IA	Estos estudiantes asisten a clases regulares y reciben periodos adicionales de instrucción con el objeto de desarrollar habilidades en el <idioma de la prueba> (p. ej., competencia lectora, gramática, vocabulario, comunicación).	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC150Q02IA	Antes de transferirse a clases regulares, esos estudiantes asisten a un programa preparatorio con el objeto de desarrollar habilidades en el <idioma de la prueba> (p. ej., competencia lectora, gramática, vocabulario, comunicación).	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC150Q03IA	Antes de transferirse a clases regulares, esos estudiantes reciben alguna instrucción en materias de la escuela en su <lengua heredada>.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC150Q04IA	Estos estudiantes reciben cantidades significativas de instrucción en su <lengua heredada> con el objeto de desarrollar competencia en ambos idiomas.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
SC150Q05IA	El tamaño del curso es reducido para atender las necesidades especiales de estos estudiantes.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>

---

Módulo	M03/M10 – Entorno de aprendizaje para la lectura al nivel de la escuela/ Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Políticas de la escuela orientadas a la equidad
Fuente PISA	2009

### Ítems sobre Competencia Global en el Cuestionario para los docentes

<b>TC186</b>	<b>¿En qué país nació usted?</b> (Por favor seleccione una respuesta.)	
TC186Q01HA	<País A>	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>
TC186Q01HA	<País B>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC186Q01HA	<País C>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>
TC186Q01HA	<País D>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC186Q01HA	<...etc.>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>
TC186Q01HA	Otro País	<input type="checkbox"/> <sub>06</sub>

---

Módulo	M10 – Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	País de nacimiento
Fuente PISA	Nueva

<b>TC187</b>	<b>¿Alguna vez ha enseñado en un país distinto a &lt;país de la prueba&gt;?</b> (Por favor seleccione una respuesta.)	
TC187Q01HA	No	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>
TC187Q01HA	Sí, por menos de tres meses	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC187Q01HA	Sí, entre tres y doce meses	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>
TC187Q01HA	Sí, por más de un año	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

---

Módulo	M10 – Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	País de nacimiento
Fuente PISA	Nueva

**TC188**                    **¿Ha estudiado en un país diferente a <país de la prueba>?**

*(Por favor seleccione una respuesta.)*

- |            |                             |                          |    |
|------------|-----------------------------|--------------------------|----|
| TC188Q01HA | No                          | <input type="checkbox"/> | 01 |
| TC188Q01HA | Sí, por menos de tres meses | <input type="checkbox"/> | 02 |
| TC188Q01HA | Sí, entre tres y doce meses | <input type="checkbox"/> | 03 |
| TC188Q01HA | Sí, por más de un año       | <input type="checkbox"/> | 04 |

---

Módulo	M10 – Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Historial del docente – experiencia estudiando en el exterior
Fuente PISA	Nueva

**TC189**                    **¿Tiene usted un título universitario de un país diferente a <país de la prueba>?**

*(Por favor seleccione una respuesta.)*

- |            |    |                          |    |
|------------|----|--------------------------|----|
| TC189Q01HA | Sí | <input type="checkbox"/> | 01 |
| TC189Q01HA | No | <input type="checkbox"/> | 02 |

---

Módulo	M10 – Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Historial del docente – experiencia estudiando en el exterior (grado)
Fuente PISA	Nueva

**TC200**      **¿Hasta qué punto reflejan las siguientes afirmaciones una opinión que compartan los docentes de su escuela?**

(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)

		<i>Compartida por ninguno o casi ninguno de ellos</i>	<i>Compartida por algunos de ellos</i>	<i>Compartida por muchos de ellos</i>	<i>Compartida por todos o casi todos ellos</i>
TC200Q01HA	El éxito académico de los estudiantes de diversos contextos culturales y étnicos se beneficia cuando las escuelas toman en cuenta sus diferencias culturales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC200Q02HA	Es crucial, para el éxito académico de los estudiantes multilingües, que las escuelas ofrezcan clases en su <lengua heredada>.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC200Q03HA	La cohesión escolar se ve favorecida cuando el colegio promueve la expresión de las diferencias culturales entre sus estudiantes.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC200Q04HA	Es necesario que la escuela adapte continuamente sus estructuras y prácticas a las necesidades de los estudiantes con diferentes orígenes culturales y étnicos a fin de lograr las metas escolares.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC200Q05HA	La cohesión escolar se ve favorecida cuando se fomenta la diversidad lingüística en la escuela.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

---

Módulo	M10 – Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Cultura/suposiciones multiculturales de la escuela con respecto a la diversidad
Fuente PISA	2015 FT

**TCNEW**      **¿Reflejan las siguientes afirmaciones su educación y capacitación como docente?**

*(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)*

		Sí	No
TCNEWQ01	¿Ha recibido capacitación en comunicación intercultural?	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TCNEWQ02	¿Ha recibido capacitación en estrategias de resolución de conflictos?	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TCNEWQ03	¿Ha recibido capacitación sobre el papel que puede tener la educación en la confrontación de la discriminación en todas sus formas?	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TCNEWQ04	¿Ha estudiado enfoques y técnicas de enseñanza culturalmente sensibles?	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TCNEWQ05	¿Ha recibido capacitación sobre temas relacionados con la enseñanza en aulas multiculturales?	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>

---

Módulo	M10 – Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Capacitación del docente en competencia global
Fuente PISA	Nueva

**TC177**      **¿Incluye usted en sus clases oportunidades para promover las siguientes habilidades?**

*(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)*

		Sí	No
TC177Q01HA	Comunicación con personas de culturas o países diferentes	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC177Q02HA	Conocimiento de diferentes culturas	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC177Q03HA	Apertura frente a las personas diferentes orígenes culturales	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC177Q04HA	Respeto por la diversidad cultural	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC177Q05HA	Lenguas extranjeras	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC177QNEW1	Habilidades de pensamiento crítico	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>

---

Módulo	M10 – Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Prácticas docentes relacionadas con la competencia global
Fuente PISA	Nueva

**TC178** **¿Incluye usted los siguientes desafíos y tendencias globales en sus clases?***(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)*

		Sí	No
TC178Q01HA	Cambio climático y calentamiento global	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC178Q02HA	Salud en el mundo (p. ej., epidemias)	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC178Q03HA	Crecimiento poblacional	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC178Q04HA	Migración (desplazamiento de personas)	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC178Q05HA	Impactos de los desarrollos en la economía global	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC178Q06HA	Contaminación del aire	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC178Q07HA	Conflictos internacionales	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC178Q08HA	Hambruna o desnutrición en distintos lugares del mundo	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC178Q09HA	Causas de la pobreza	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC178Q10HA	El ritmo del desarrollo tecnológico en el mundo	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC178Q11HA	El impacto del envejecimiento en las poblaciones	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC178Q12HA	La igualdad entre mujeres y hombres en diferentes partes del mundo	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>
TC178Q13HA	Las consecuencias de la tala de bosques para dar otros usos al suelo	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>

---

Módulo	M10 – Competencia Global
Constructo	Prácticas docentes con relacionadas con desafíos y tendencias globales
Fuente PISA	Nueva

**TC196 La gente se traslada, cada vez más, de un país a otro.**

**¿Qué tan de acuerdo está usted con las siguientes afirmaciones acerca de los inmigrantes?**

(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)

		<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
TC196Q01HA	Se debería animar a los inmigrantes a que continúen hablando su propio idioma.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC196Q02HA	Los niños inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades para la educación que otros niños en el país.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC196Q03HA	Los inmigrantes que viven en el país durante varios años deberían tener derecho a votar en las elecciones.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC196Q04HA	Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de continuar con sus costumbres y estilo de vida.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC196Q05HA	Los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que cualquier otra persona en el país.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC196Q06HA	Se debería restringir la inmigración cuando no hay muchos empleos disponibles.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

---

Módulo	M10 – Competencia Global
Constructo	Actitudes frente a los inmigrantes
Fuente PISA	Nueva

**TC190**      **¿Hasta qué punto reflejan las siguientes afirmaciones una opinión que compartan los docentes de su escuela?**

(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)

		Compartida por ninguno o casi ninguno de ellos	Compartida por algunos de ellos	Compartida por muchos de ellos	Compartida por todos o casi todos ellos
TC190Q01HA	En el aula, es importante ser receptivo a las diferencias entre los contextos culturales de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC190Q02HA	Es importante que los estudiantes aprendan que las personas de otras culturas pueden tener valores diferentes.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC190Q03HA	El respeto a otras culturas es algo que los estudiantes deben aprender a la edad más temprana posible.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC190Q04HA	En la comunicación con padres de orígenes culturales diferentes al mío, trato de ser considerado con los aspectos culturales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC190Q05HA	Cuando me reúno con padres de diferentes orígenes culturales, empleo tiempo tratando de entender y tener empatía con sus puntos de vista.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC190Q06HA	Se debería hacer énfasis en la comunicación intercultural en la formación del docente.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC190Q08HA	En el aula, es importante que los estudiantes de diferentes orígenes reconozcan las similitudes que existen entre ellos.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC190Q09HA	Cuando se presentan conflictos entre estudiantes de distintos orígenes, debería animárseles a resolverlos mediante la búsqueda de puntos en común.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TC190Q10HA	Los estudiantes deberían aprender que las personas de orígenes culturales diferentes tienen mucho en común.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

Módulo	M10 – Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Creencias multiculturales e igualitarias de los docentes
Fuente PISA	Nueva

**TCSELF      ¿Cómo juzga su propia competencia para enseñar en un curso con un alto grado de diversidad cultural y étnica?**

(Por favor seleccione una respuesta en cada fila.)

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
TCSELF1	Puedo enfrentar los desafíos de un aula multicultural.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TCSELF2	Puedo adaptar mi enseñanza a la diversidad cultural de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TCSELF3	Puedo responder de manera adecuada a los estudiantes con diferentes habilidades y precondiciones culturales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TCSELF4	Puedo contribuir al progreso de la relación entre estudiantes con y sin antecedentes de migración.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TCSELF5	Puedo asegurarme de que los estudiantes con y sin antecedentes de migración trabajen juntos.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TCSELF6	Puedo crear conciencia de las diferencias culturales entre los estudiantes.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TCSELF7	Puedo contribuir a un mejor entendimiento mutuo entre estudiantes que provienen de diferentes grupos culturales.	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TCSELF8	Puedo lidiar con los problemas que resultan de las diferencias culturales	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>
TCSELF9	Puedo contribuir a reducir los estereotipos étnicos entre los estudiantes	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>

Módulo	M10 – Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Autoeficacia del docente en entornos multiculturales
Fuente PISA	Nueva – Mismos ítems que en TALIS

TC181

¿Con qué frecuencia lee usted en un idioma diferente al <idioma de la prueba>?

(Por favor seleccione una respuesta.)

	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Unas pocas veces al año</i>	<i>Cerca de una vez al mes</i>	<i>Varias veces al mes</i>	<i>Varias veces a la semana</i>
TC181Q01HA	<input type="checkbox"/> <sub>01</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>02</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>03</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>04</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>05</sub>

---

Módulo	M10 – Disposiciones para la Competencia Global
Constructo	Compromiso con la lectura
Fuente PISA	Nueva



## REFERENCIAS

- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Barrows, T. S., Ager, S. M., Bennett, M. F., Braun, H. I., Clark, J. L. D., Harris, L. G., & Klein, S. F. (1981). *College students' knowledge and beliefs: A survey of global understanding*. New Rochelle, NY: Change Magazine Press.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli, C., Goullier, F., & Panthier, J. (Language Policy Division) (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe.
- Bennett, J. (1998). Transition shock: Putting culture shock in perspective. En M. Bennett (Ed.). *Basic concepts of intercultural communication* (pp. 215-224). Yarmouth ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Asia Society and Council of Chief State School Officers, 2011.
- Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton: Princeton University Press.
- British Council. (2013). *Culture at Work: The value of intercultural skills in the workplace*. British Council.
- Brubaker, R., & Laitin, D. D. (1998). Ethnic and Nationalist Violence. *Annual Review of Sociology*, 24, 423-452.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 413-425.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, S. X., Lam, B. C., Hui, B. P., Ng, J. C., Mak, W. W., Guan, Y., Buchtel, E. E., Tang, W. C., & Lau, V. C. (2016). Conceptualizing psychological processes in response to globalization: Components, antecedents, and consequences of global orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110, 302-331.
- Clapham, A. (2006). *Human Rights Obligations of Non-state Actors*. Oxford: Oxford University Press.

- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dasli, M. (2011). Reviving the 'moments': from cultural awareness and cross-cultural mediation to critical intercultural pedagogy. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(1), 21-39.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. En D.K. Deardorff (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 477-491). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff, D. (2013). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: a comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence*. Reporte preparado por la División de Políticas Culturales y Diálogo Intercultural de la UNESCO.
- Deardorff, D. K. (2014). *Some Thoughts on Assessing Intercultural Competence*. Recuperado el 05 de Abril del año 2006 de <https://illinois.edu/blog/view/915/113048>
- Deardorff, D. K., De Wit, H., Heyl, J., & Adams, T. (Eds.). (2012). *The Sage Handbook of International Higher Education*. Sage.
- Dennis J. P., & Vander Wal, J. S. (2010, Junio). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Department for Education (UK). (2014). *Citizenship studies: Draft GCSE subject content (DFE-00582-2014)*. Recuperado de [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/358272/Draft\\_Citizenship\\_Content.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/358272/Draft_Citizenship_Content.pdf)
- Donnelly, J. (2003). *Universal Human Rights in Theory and Practice* (2a. ed.). Ithaca: Cornell University Press.
- Donnelly, J. (2007, Mayo). The Relative Universality of Human Rights. *Human Rights Quarterly*, 29(2), 281-306.
- Doscher, S. P. (2012). *The development of rubrics to measure undergraduate students' global awareness and global perspective: a validity study*. Disertación doctoral. Florida International University.
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (1985). *Cornell Critical Thinking Tests*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Ennis, R. H., & Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

- Fennes, H., & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: Crossing borders*. London: Cassell.
- Golich, V. L., Boyer, M., Franko, P., & Lamy, S. (2000). *The ABCs of case teaching*. Recuperado de <http://ecase.georgetown.edu/abcs.pdf>
- Goodhart M. E. (2008). Neither Relative nor Universal: A Response to Donnelly. *Human Rights Quarterly* 30(1).
- Halpern, D. F. (2010). *Halpern Critical Thinking Assessment manual*. Vienna, Austria: Schuhfried GmbH.
- Hansen, R. (2010). *Impact of study abroad on ethnocultural empathy and global-mindedness*. Ball State University.
- Hanvey, R. G. (1975). *An attainable global perspective*. New York: Center for War/ Peace Studies.
- Hett, E. J. (1993). *The development of an instrument to measure global mindedness*. Disertación doctoral no publicada. University of San Diego.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Simek-Morgan, L. (1993). The empathic attitude: individual, family and culture. En A. Ivey, M. Ivey, & L. SimekMorgan (Eds.). *Counselling and Psychotherapy: A Multicultural Perspective*, (3a. ed) (pp. 23-49). Boston: Allyn & Bacon.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006a). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. doi:10.1016/j.adolescence.2005.08.010
- Khoza, R. (2011). *Attuned leadership: African humanism as compass*. Johannesburg: Penguin.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.
- Lee, H.-S., Liu, O. L., & Linn, M. C. (2011). Validating measurement of knowledge integration in science using multiple-choice and explanation items. *Applied Measurement in Education*, 24(2), 115-136.
- Liu, O. L., Frankel, L., & Roohr, K. C. (2014). *Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment* [ETS RR-14-10]. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Liu, O. L., Mao, L., Frankel, L., & Xu, J. (2016). Assessing critical thinking in higher education: the HEIghten approach and preliminary evidence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(5), 677-694.
- Mahon, J. A., & Cushner, K. (2014). Revising and updating the inventory of cross-cultural sensitivity. *Intercultural Education*, 25, 484-496.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- McCrudden, C. (2008). Human Dignity and Judicial Interpretation of Human Rights. *European Journal of International Law*, 19(4), 655-724.

- Moghaddam, F. M., & Breckenridge, J. (2010). Homeland security and support for multi-culturalism, assimilation, and omniculturalism policies among Americans. *Homeland Security Affairs*, 4, 1-14.
- Mogkoro, J. (1995). *State v. Makwanyane and Mchunu*, 1995 (6) BCLR 665 (CC) (para. 308).
- National Assessment Governing Board (NEA). (2010). *Civics framework for the 2010 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- North-South Centre of the Council of Europe. (2012). *Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- Nurmi, J. E. (Ed.). (2001). *Navigating through adolescence: European Perspectives* (pp. 247-274) [Michigan State University Series on Children, Youth and families]. New York: Garland Publishing.
- Nwosu, P. (2009). Understanding Africans' conceptualizations of intercultural competence. En D.K. Deardorff (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Vol. 3): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264201170-en
- OECD. (2015). *Immigrant Students in School: Easing the Journey towards Integration*, OECD.
- OECD. (2016). *PISA 2018 Draft Reading Framework*, OECD.
- O'Reilly, T., & Sabatini, J. (2013). *Reading for understanding: How performance moderators and scenarios impact assessment design* [ETS Research Report No. RR-13-31]. Recuperado de <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-31.pdf>
- Popham, W. J. (1997). What is wrong—and what's right—with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Popp, S. E. O., Ryan, J. M., & Thompson, M. S. (2009). The critical role of anchor paper selection in writing assessment. *Applied Measurement in Education*, 22(3).
- Portalla, T., & Chen, G.-M. (2010). The development and validation of the intercultural effectiveness scale. *Intercultural Communication Studies*, 19(3).
- Reimers, F. (2006). Citizenship, Identity and Education: Examining the Public Purposes of Schools in an Age of Globalization. *Prospects*, 36(3).
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 40, 21-39.
- Sabatini, J., O'Reilly, T., Halderman, L., & Bruce, K. (2014). Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges. *International Journal Topics in Cognitive Psychology*, 114, 693-723.

- Sabatini, J., Petscher, Y., O'Reilly, T., & Truckenmiller, A. (2015). Improving comprehension assessment for middle and high school students: Challenges and opportunities. En D. Reed and K. Santi (Eds). *Improving reading comprehension of middle and high school students*, (pp. 119-151) New York: Springer.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Schuster, K., & Meany, J. (2005). *Speak out! Debate and public speaking in the middle grades*. New York: International Debate Education Association.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).doi: 10.9707/2307-0919.1116.
- Schweitzer, R., Perkoulidis, S. A., Krome, S. L., & Ludlow, C. N. (2005). Attitudes towards Refugees: The Dark Side of Prejudice in Australia. *Australian Journal of Psychology*, 57(3), 170-179.
- Sen, A. (2007). *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. India: Penguin Books.
- Singh, M., & Qi, J. (2013). *21st Century International Mindedness: An Exploratory Study of its Conceptualisation and Assessment*. South Penrith DC, NSW, Australia: Centre for Educational Research, School of Education, University of Western Sydney.
- Sinicrope, C., Norris, J. M., & Watanabe, Y. (2007). *Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice*. Honolulu, HI: Technical report for the Foreign Language Program Evaluation Project.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. En V. Patel (ed.). *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stellmack, M. A., Konheim-Kalkstein, Y. L., Manor, J. E., Massey, A. R., & Schmitz, J. A. P. (2009). An assessment of reliability and validity of a rubric for grading APA-style introductions. *Teaching of Psychology*, 36(2), 102-107.
- Thaler, N., Kazemi, E., & Huscher, C. (2009). Developing a rubric to assess student-learning outcomes using a class assignment. *Teaching of Psychology*, 36(2), 113-116.
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2011). Fostering young people's support for participatory human rights through their developmental niches. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 473-481.
- Torney-Purta, J., Cabrera, J. C., Roohr, K. C., Liu, O. L., & Rios, J. A. (2015, Septiembre). *Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks, and Directions for Next-Generation Assessment* [ETS Research Report Series].
- UNESCO. (2001). *Universal Declaration of Cultural Diversity*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>

- UNESCO. (2007). *Guidelines on intercultural education*. UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Global Education Monitoring Report*. UNESCO.
- Vossen, H. G. M., Piotrowski, J. T., & Valkenburg, P. M. (2015). Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 4, 66-71. doi: 10.1016/j.paid.2014.09.040
- Williams Guarandi, D. (2015, Junio). *Intercultural Understanding: What are we looking for and how do we assess what we find?* [Working Papers Series International and Global Issues for Research No. 2015/7 June 2015]. University of Bath.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 8–19.
- Zuckerman E. (2013). *Rewire Digital Cosmopolitans in the Age of Connection*. W. W. Norton & Company.

