

39

Documents

**Marc de la
competència global
PISA 2018**

Preparant el nostre
jovent per a un món
inclusiu i sostenible



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

39

Documents

Marc de la competència global PISA 2018

Preparant el nostre
jovent per a un món
inclusiu i sostenible



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

URL: www.gencat.cat/ensenyament



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0.

No es permet l'ús comercial de l'obra original ni la generació d'obres derivades.

La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

El document és la traducció de *PREPARING OUR YOUTH FOR AN INCLUSIVE AND SUSTAINABLE WORLD. The OECD PISA global competence framework*, publicat per l'OCDE el 2018.

Marc de la competència global PISA 2018. Preparant el nostre jovent per a un món inclusiu i sostenible

© Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu
Departament d'Ensenyament
Generalitat de Catalunya

Barcelona, febrer 2018

Índex

PRÒLEG	3
1. INTRODUCCIÓ: LA IMPORTÀNCIA D'UNA AVALUACIÓ INTERNACIONAL DE LA COMPETÈNCIA GLOBAL	5
2. EL CONCEPTE DE COMPETÈNCIA GLOBAL I LES SEVES IMPLICACIONS PER A L'EDUCACIÓ	9
2.1. Les dimensions de la competència global.....	9
2.2. Els blocs de la competència global: coneixements, habilitats, actituds i valors	15
3. L'AVAUACIÓ DE LA COMPETÈNCIA GLOBAL A L'ESTUDI PISA.....	30
3.1. L'estratègia de l'avaluació	30
3.2. La prova cognitiva sobre la comprensió global	33
3.3. Informació autoreportada al qüestionari per a l'alumnat	50
4. CONCLUSIONS	55
5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	57
6. ANNEXOS.....	66
6.1. Exemples il·lustratius d'escenaris per a l'avaluació cognitiva de la comprensió global.....	66
6.2. Descripció de temes possibles per als escenaris de la prova cognitiva .	69

PRÒLEG

«La consolidació de la competència global és vital perquè els individus prosperin en un món en ràpida evolució i les societats progressin sense que ningú no quedi enrere. En un context en què tots tenim molt a guanyar amb l'obertura i la connectivitat creixents, i molt a perdre a causa de les desigualtats i el radicalisme, als ciutadans els cal no només disposar d'habilitats per ser competitius i estar preparats per a un món laboral nou, sinó també, amb encara més importància, desenvolupar la capacitat d'analitzar i entendre problemes globals i interculturals. El desenvolupament d'habilitats socials i emocionals, i també de valors com el respecte, la confiança en un mateix i el sentit de pertinença, és fonamental per crear oportunitats per a tots i avançar en un respecte compartit per la dignitat humana. L'OCDE treballa activament en l'avaluació de la competència global a l'estudi PISA 2018. Junts, podem fomentar la competència global per tenir unes societats més inclusives.»

Gabriela Ramos

Cap de personal de l'OCDE i sherpa al G20

«El 2015, 193 països es van comprometre a assolir els 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible de les Nacions Unides (SDG), una visió compartida de la humanitat que aporta la peça que falta en el trencaclosques de la globalització. El grau en què aquesta visió esdevingui una realitat dependrà de les aules d'avui; i són els educadors els qui tenen la clau per a garantir que els SDG esdevinguin un veritable contracte social amb els ciutadans. La intenció de l'objectiu 4, que es compromet a oferir una educació de qualitat per a tothom, no es limita a l'adquisició de coneixements i habilitats fonamentals com l'alfabetització, les matemàtiques i la ciència; també emfasitza la importància d'aprendre a conviure de manera sostenible. Però aquests objectius només són significatius si es fan visibles. Això ha motivat el Programa per a l'Avaluació Internacional de l'Alumnat (PISA) de l'OCDE, que té la funció de mesurar l'èxit educatiu de manera global, a incloure la competència global en les seves mètriques sobre la qualitat, l'equitat i l'eficàcia de l'educació. L'estudi PISA avaluarà la competència global per primera vegada el 2018. En aquest sentit, aquest marc n'aporta el suport conceptual.»

Andreas Schleicher

Director del consell sobre educació i competències (Directorate for Education and Skills) de l'OCDE i assessor especial del Secretariat General en polítiques Educatives

Aquest marc conceptual és producte d'un esforç de col·laboració entre els països participants a l'estudi PISA i el Secretariat de l'OCDE, amb l'assessorament d'Andreas Schleicher i Yuri Belfali. El marc l'han desenvolupat

Mario Piacentini amb Martyn Barrett, Veronica Boix Mansilla, Darla Deardorff i Hye-Won Lee. Rose Bolognini i Natalie Foster l'han editat. Natasha Robinson ha ofert una excel·lent col·laboració en la recerca, i els comentaris de Mattia Baiuti han estat molt útils. Aquest marc es basa en treballs anteriors dels experts que van liderar la primera fase de desenvolupament de l'avaluació: Darla Deardorff, David Kerr, Peter Franklin, Sarah Howie, Wing On Lee, Jasmine B-Y Sim i Sari Sulkinen. L'OCDE també vol agrair a Project Zero, de la Universitat d'Harvard, els seus valuosos esforços en aportacions i difusió.

1. INTRODUCCIÓ: LA IMPORTÀNCIA D'UNA AVALUACIÓ INTERNACIONAL DE LA COMPETÈNCIA GLOBAL

L'alumnat del segle XXI viu en un món interconnectat, divers i ràpidament canviant. Les forces econòmiques, digitals, culturals, demogràfiques i ambientals emergents estan configurant la vida dels joves a tot el planeta. L'alumnat del segle XXI viu en un món interconnectat, divers i ràpidament canviant. Les forces econòmiques, digitals, culturals, demogràfiques i ambientals emergents defineixen la vida dels joves a tot el planeta i n'augmenten els contactes interculturals a diari. La complexitat d'aquest entorn representa alhora una oportunitat i un repte. Cal que els joves d'avui aprenguin no només a participar en un món més interconnectat, sinó també a apreciar les diferències culturals i beneficiar-se'n. El desenvolupament d'una visió global i intercultural és un procés que es duu a terme durant tota la vida i que l'educació pot definir (Barrett *et al.*, 2014; Boix Mansilla i Jackson, 2011; Deardorff, 2009; UNESCO, 2013, 2014a, 2016).

Què és la competència global?

La competència global és una capacitat multidimensional. Les persones amb competència global poden examinar qüestions locals, globals i interculturals, comprendre i apreciar diferents perspectives i visions del món, interactuar amb èxit i ésser respectuoses amb les altres persones, a més de prendre mesures responsables cap a la sostenibilitat i el benestar col·lectiu.

Poden les escoles promoure la competència global?

Les escoles tenen un paper fonamental per ajudar els joves a desenvolupar la competència global. Els poden proporcionar oportunitats per examinar críticament els esdeveniments globals que són importants tant per al món com per a les seves pròpies vides. Els poden ensenyar a utilitzar de manera crítica, eficaç i responsable la informació digital i les xarxes socials.

Les escoles poden fomentar la sensibilitat i el respecte per la interculturalitat permetent a l'alumnat participar en experiències que fomentin l'estima per la diversitat de pobles, llengües i cultures (Bennett, 1993; Sinicrope, Norris i Watanabe, 2007). També es troben en una posició privilegiada per millorar la comprensió dels joves del lloc que ocupen a la comunitat i al món, i també la capacitat de formular judicis i actuar (Hanvey, 1975).

Per què necessitem la competència global?

Per viure en harmonia en comunitats multiculturals

L'educació per a la competència global pot promoure la consciència cultural i les interaccions respectuoses en societats cada vegada més diverses. Des del final de la Guerra Freda, els conflictes etnoculturals s'han convertit en la font més comuna de violència política del món, i no sembla que disminueixin (Brubacker i Laitin, 1998; Kymlicka, 1995; Sen, 2007). Els nombrosos episodis de violència indiscriminada en nom d'una filiació religiosa o ètnica desafien la creença que les persones amb cultures diverses puguin viure en pau a prop, acceptar diferències, trobar solucions comunes i resoldre desacords. Amb la gran afluència d'immigrants a nombrosos països, les comunitats han de redefinir la seva identitat i la seva cultura local. Les societats contemporànies reclamen formes complexes de pertinença i ciutadania en què les persones han d'interactuar amb regions, persones i idees llunyanes, a més d'aprofundir en la comprensió de l'entorn local i la diversitat dins de les comunitats pròpies. Apreciant les diferències en les comunitats a què pertanyen —nació, regió, ciutat, barri, escola— els joves poden aprendre a conviure com a ciutadans del món (Delors *et al.*, 1996; UNESCO, 2014b). L'educació, tot i que no pot assumir en exclusiva la responsabilitat de posar fi al racisme i la discriminació, pot ensenyar als joves la importància de desafiar els prejudicis i els estereotips culturals.

Per prosperar en un mercat laboral dinàmic

Educar per a la competència global pot augmentar l'ocupabilitat. La comunicació eficaç i el comportament adequat en diversos equips són claus per a l'èxit en molts llocs de treball, i es mantindran així, ja que la tecnologia continua facilitant la connexió de persones arreu del món. Els empresaris busquen cada vegada més atraure els estudiants que s'adaptin fàcilment i que són capaços d'aplicar i transferir les habilitats i coneixements propis a nous contextos. La rapidesa en la disponibilitat per al treball en un món interconnectat requereix que els joves comprenguin les complexes dinàmiques de la globalització, estiguin oberts a persones de diferents procedències culturals, confiïn en equips diversos i demostrin respecte envers els altres (British Council, 2013).

Per fer un ús eficaç i responsable de les plataformes multimèdia

Durant les dues últimes dècades, les transformacions radicals en les tecnologies digitals han configurat les perspectives dels joves envers el món, les seves interaccions amb els altres i la seva pròpia percepció de les coses. Les xarxes en línia, els mitjans de comunicació social i les tecnologies interactives generen nous tipus d'aprenentatge, en què els joves exerceixen un major control sobre què aprenen i com aprenen. Tanmateix, la vida digital del jovent pot fer que l'individu es desconnecti de si mateix i del món, i que ignori l'impacte que les accions pròpies poden tenir en els altres. A més, mentre la tecnologia facilita la connexió arreu del món, el comportament en línia suggereix que els

joves tendeixen a "reunir-se" (Zuckerman, 2014) afavorint les interaccions amb un petit grup de persones amb qui tenen molt en comú. De la mateixa manera, l'accés a una quantitat il·limitada d'informació sovint es vincula amb una alfabetització mediàtica insuficient, la qual cosa vol dir que les noies i els nois es deixen enganyar fàcilment per notícies parcials, esbiaixades o falses. Així, doncs, cultivant-ne la competència global, és possible ajudar l'alumnat a capitalitzar els espais digitals, comprendre millor el món on viu i expressar-se en línia de manera responsable.

Per contribuir als Objectius de Desenvolupament Sostenible

Finalment, educar per a la competència global pot ajudar a formar noves generacions que es preocupin pels problemes globals i que afrontin els reptes socials, polítics, econòmics i ambientals. L'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible reconeix el paper crític que té l'educació per a assolir els objectius de la sostenibilitat i fa un crida a tots els països «a assegurar, per al 2030, que tots els estudiants adquireixin els coneixements i habilitats necessaris per promoure el desenvolupament sostenible, a través de l'educació per al desenvolupament sostenible i els estils de vida sostenibles, els drets humans, la igualtat de gènere, la promoció d'una cultura de pau i noviolència, la ciutadania global i l'apreciació de la diversitat cultural i de la contribució de la cultura al desenvolupament sostenible, entre d'altres» (Objectiu 4.7, Educació 2030, Declaració d'Incheon i Marc d'Acció, pàgina 20).

Hem d'avaluar la competència global?

Totes les escoles han d'animar l'alumnat a posar a prova i donar sentit a les qüestions més urgents que defineixen els temps que vivim. L'alta exigència que es demana a les escoles perquè ajudin l'alumnat a afrontar un entorn cada vegada més interconnectat i a triomfar-hi només es pot satisfer si els sistemes educatius defineixen nous objectius d'aprenentatge basats en un marc sòlid i utilitzen diferents tipus d'avaluació per reflexionar sobre l'eficàcia de les seves iniciatives i pràctiques docents. En aquest context, l'estudi PISA vol proporcionar una visió general dels esforços dels sistemes educatius per crear entorns d'aprenentatge que convidin els joves a comprendre el món més enllà de l'entorn immediat, interactuar amb els altres respectant-ne els drets i la dignitat, i actuar per assolir un desenvolupament sostenible i comunitats pròsperes. Un objectiu fonamental d'aquest treball és donar suport a les decisions basades en l'evidència sobre com millorar els currículums, l'ensenyament, les avaluacions i les respostes de les escoles a la diversitat cultural per tal de preparar els joves perquè esdevinguin ciutadans del món.

Com s'avalua la competència global?

L'avaluació de la competència global a l'estudi PISA 2018 està formada per dues parts: una avaluació cognitiva i un qüestionari de context. L'avaluació cognitiva s'ha concebut amb la finalitat que permeti determinar les capacitats de l'alumnat per examinar qüestions globals, reconèixer influències externes en les perspectives i les visions del món, comprendre com s'han de comunicar amb els altres en contextos interculturals, i identificar i comparar diferents maneres d'actuar per fer front a qüestions globals i interculturals.

En el qüestionari de context es demana a l'alumnat que informi sobre la seva familiaritat amb les qüestions globals i sobre com han desenvolupat les habilitats lingüístiques i de comunicació; també que expliquin fins a quin punt tenen certes actituds, com ara el respecte per les persones de diferents orígens culturals; i quines oportunitats tenen a l'escola per desenvolupar la competència global. Amb les respostes als qüestionaris de l'escola i del professorat s'obté una visió comparativa de com els sistemes educatius integren perspectives globals, internacionals i interculturals en el conjunt del currículum i en les activitats de l'aula.

En conjunt, l'avaluació cognitiva i el qüestionari de context tracten les qüestions següents sobre política educativa:

- En quina mesura l'alumnat pot examinar críticament els temes contemporanis amb significació local, global i intercultural?
- En quina mesura l'alumnat pot comprendre i apreciar diverses perspectives culturals (incloses les pròpies) i gestionar les diferències i els conflictes?
- En quina mesura l'alumnat està preparat per interactuar de manera respectuosa amb cultures diferents?
- En quina mesura l'alumnat es preocupa pel món i actua per millorar la vida dels altres i protegir l'entorn?
- Quines desigualtats trobem en l'accés a l'educació per a la competència global entre països i dins de cadapaís?
- Quins plantejaments per a l'educació multicultural, intercultural i global s'utilitzen més habitualment en els sistemes educatius d'arreu del món?
- Com es prepara el professorat per desenvolupar la competència global de l'alumnat?

2. EL CONCEPTE DE COMPETÈNCIA GLOBAL I LES SEVES IMPLICACIONS PER A L'EDUCACIÓ

2.1. Les dimensions de la competència global

L'educació per a la competència global es basa en les idees dels diferents models d'educació global: l'educació intercultural, l'educació ciutadana global i l'educació per a la ciutadania democràtica (UNESCO, 2014a; Consell d'Europa, 2016a). Tot i les diferències en l'enfocament i l'abast (diferències culturals o cultura democràtica, en lloc de drets humans o sostenibilitat ambiental), aquests models comparteixen l'objectiu comú de promoure la comprensió del món per part de l'alumnat i millorar-ne la capacitat d'expressar els punts de vista individuals i participar en la societat.

L'estudi PISA contribueix als models existents proposant una perspectiva nova sobre la definició i l'avaluació de la competència global. Aquestes bases conceptuals i pautes d'avaluació ajudaran els responsables polítics i educatius a crear recursos i plans d'aprenentatge que afrontin la competència global com un objectiu d'aprenentatge cognitiu, socioemocional i cívic amb moltes vessants (Boix Mansilla, 2016). També facilitaran la capacitat dels governs de supervisar el progrés i garantir un suport sistemàtic i de llarg termini.

El terme «competència» no es refereix a una habilitat específica. Més aviat és una combinació de coneixements, habilitats, actituds i valors que s'apliquen amb èxit en els contactes presencials, virtuals o als mitjans¹ amb persones que es consideren d'una procedència cultural diferent, i també a les experiències dels individus en qüestions globals (és a dir, situacions que requereixen que un individu reflexioni sobre problemes globals amb implicacions profundes per a les generacions actuals i futures). L'adquisició de competències globals és un procés que es duu a terme durant tota la vida; no hi ha un moment concret en què un individu adquireixi una competència global definitiva. L'estudi PISA avaluarà en quin grau l'alumnat de 15 anys d'edat es troba en aquest procés i si les seves escoles aborden de manera eficaç el desenvolupament de la competència global.

L'avaluació PISA 2018 utilitza la definició següent de competència global:

La competència global és la capacitat d'examinar qüestions locals, globals i interculturals, de comprendre i apreciar les perspectives i les visions globals d'altres persones, d'interactuar de manera oberta, adequada i efectiva amb persones de diferents cultures i d'actuar pel benestar col·lectiu i el desenvolupament sostenible.

La definició conté quatre dimensions que són l'objectiu de la competència global i que les persones han d'aplicar amb èxit en la vida quotidiana:

1. La capacitat d'examinar qüestions i situacions de rellevància local, global i cultural (per exemple, la pobresa, la interdependència econòmica, la migració, la desigualtat, els riscos ambientals, els conflictes, les diferències culturals i els estereotips);
2. la capacitat d'entendre i apreciar diferents perspectives i visions del món;
3. la capacitat d'establir interaccions positives amb persones d'orígens nacionals, ètnics, religiosos, socials o culturals diferents, o bé d'un altre gènere;
4. la capacitat i disposició per adoptar mesures constructives adreçades al desenvolupament sostenible i al benestar col·lectiu.

Definició de cultura

El terme «cultura» és difícil de definir perquè els grups culturals sempre són internament heterogenis i contenen individus que s'adhereixen a una varietat de creences i pràctiques diverses. A més, les creences i pràctiques culturals fonamentals que s'associen més habitualment a un grup determinat també canvien i evolucionen constantment amb el pas del temps. Tanmateix, es poden distingir entre els aspectes materials, socials i subjectius de la cultura, és a dir, entre els artefactes materials que comunament utilitzen els membres d'un grup cultural (per exemple, les eines, els aliments, la roba, etc.), les institucions socials del grup (per exemple, l'idioma, les convencions comunicatives, el folklore, la religió, etc.) i les creences, valors, discursos i pràctiques que els membres del grup solen utilitzar com a marc de referència per pensar i relacionar-se amb el món. La cultura està formada per aquests tres aspectes, de manera que podem dir que és una xarxa de recursos materials, socials i subjectius. El conjunt complet de recursos culturals es distribueix en el conjunt del grup, però cada membre individual del grup només utilitza un subconjunt del conjunt complet de recursos culturals potencialment disponibles (Barrett et al., 2014; Consell d'Europa, 2016a).

Definir la cultura d'aquesta manera implica que qualsevol tipus de grup social pot tenir una cultura pròpia diferent: grups nacionals, ètnies, grups de fe, grups lingüístics, grups ocupacionals, grups generacionals, grups familiars, etc. La definició també implica que tots els individus pertanyen a diversos grups i que, per tant, tenen diverses afiliacions i identitats culturals (per exemple, nacionals, religioses, lingüístiques, generacionals, familiars, etc.). Encara que totes les persones pertanyen a diverses cultures, cada persona participa en una constel·lació diferent de cultures, i la seva relació amb qualsevol cultura depèn, si més no en part, de les perspectives configurades per altres cultures a les quals també pertanyen. Dit altrament: les afiliacions culturals es creuen, i cada individu té un posicionament cultural únic.

Les afiliacions culturals de la gent són dinàmiques i fluides; allò que els sembla que els defineix culturalment fluctua a mesura que un individu passa d'una situació a una altra. Les fluctuacions depenen de la mesura en què un context social se centra en una identitat particular i en les necessitats, motivacions, interessos i expectatives de l'individu en aquesta situació (Consell d'Europa, 2016a).

Les quatre dimensions de més amunt són fortament interdependents i se superposen, la qual cosa justifica l'ús del terme singular «competència global». Per exemple, dos alumnes amb orígens culturals diferents que treballen junts per a un projecte escolar mostren una competència global quan: es coneixen millor (examinen les diferències culturals entre ells); intenten comprendre com cadascun percep el paper que li pertoca tenir en el projecte i la perspectiva de l'altre (comprenen perspectives); negocien malentesos i comuniquen clarament les expectatives i els sentiments (interactuen de manera oberta, adequada i efectiva); i fan balanç d'allò que els uns aprenen dels altres per millorar les relacions socials a l'aula i a l'escola (actuen pel benestar col·lectiu).

Dimensió 1: Examinar qüestions de significació local, global i cultural

La dimensió exposada es refereix a les pràctiques, per part de persones amb competència global, consistents a combinar coneixement sobre el món i raonament crític sempre que es formen una opinió sobre una qüestió global. Les persones que adquireixen un nivell de desenvolupament madur en aquesta dimensió utilitzen habilitats de pensament d'ordre superior; per exemple, seleccionar i avaluar proves adequades per raonar sobre els esdeveniments globals. L'alumnat amb competència global pot aprofitar i combinar el coneixement disciplinari i els modes de pensament adquirits a les escoles per fer preguntes, analitzar dades i arguments, explicar fenòmens i desenvolupar una posició referent a una qüestió local, global o cultural (Boix Mansilla i Jackson, 2011). El desenvolupament en aquesta dimensió també requereix l'alfabetització mediàtica, definida com la capacitat d'accedir, analitzar i avaluar críticament els missatges dels mitjans audiovisuals, així com de crear nou contingut audiovisual (Buckingham, 2007; Kellner i Share, 2005). Les persones globalment competents són usuàries i creadores efectives tant en mitjans tradicionals com digitals.

Examinar qüestions de significació global: un exemple

En una classe d'història, una alumna estudia la industrialització i el creixement econòmic dels països en desenvolupament, i com hi ha influït la inversió estrangera. Aprèn que moltes noies de la seva edat treballen en males condicions en fàbriques fins a deu hores al dia, en comptes d'anar a l'escola. El seu mestre encoratja l'alumnat a portar una peça de roba a classe i mirar l'etiqueta per veure on s'ha fabricat. L'alumna se sorprèn en veure que la major part de la seva roba s'ha fet a Bangladesh. L'alumna es pregunta en quines condicions s'ha fet la seva roba. Visita els llocs web de diverses botigues de roba per veure si s'hi informa sobre els seus estàndards i polítiques de fabricació. Descobreix que hi ha marques de roba que estan més preocupades pels drets humans a les seves fàbriques que d'altres, i també descobreix que n'hi ha algunes amb nombrosos antecedents de males condicions de treball en les seves fàbriques. Llegeix diferents articles periodístics sobre el tema i mira un breu documental a YouTube. Basant-se en el que ha descobert, comença a comprar roba de comerç just i es converteix en defensora de la fabricació èticament responsable.

Dimensió 2: Comprendre i apreciar les perspectives i les visions del món dels altres

Aquesta dimensió posa de relleu que les persones amb competència global tenen disposició i capacitat per considerar els problemes globals i les perspectives i comportaments d'altres persones des de diversos punts de vista. A mesura que les persones adquireixen coneixements sobre les històries, els valors, els estils de comunicació, les creences i les pràctiques d'altres cultures, adquireixen els mitjans per reconèixer que les perspectives i comportaments propis han estat modelats per influències diverses, de les quals no sempre són plenament conscients, i que altres tenen visions del món radicalment diferents de les seves pròpies (Hanvey, 1975).

Tractar amb diferents perspectives i visions del món requereix que els individus examinin els orígens i les implicacions de les suposicions pròpies i les dels altres. Implica, alhora, un respecte i interès profunds per la identitat, el concepte de la realitat i les emocions de l'altre. Les persones amb aquesta competència també expliquen i aprecien les connexions (per exemple, drets i necessitats bàsiques de l'ésser humà, experiències comunes) que els permeten superar les diferències i crear un terreny comú. Conserven la seva identitat cultural, però al mateix temps són conscients dels valors i les creences culturals de les persones que tenen al voltant. Reconèixer la posició o la creença d'un altre no és necessàriament acceptar-les. Tanmateix, la possibilitat de veure-hi a través d'un altre «filtre cultural» ofereix oportunitats per aprofundir i qüestionar les perspectives pròpies i, per tant, prendre decisions més madures quan es tracta amb els altres (Fennes i Hapgood, 1977).

Entendre perspectives i visions del món: un exemple

Un alumne nota que alguns companys de classe han deixat de menjar. Quan els pregunta li responen que participen en un dejuni religiós. L'alumne és curiós i en vol conèixer més les implicacions: Quant de temps dejunaran? Quan poden menjar? Què poden menjar? Quina importància té el dejuni en la religió? L'alumne aprèn que per als seus companys el dejuni és una cosa que fan cada any, juntament amb les seves famílies i la seva comunitat religiosa. També s'assabenta que el dejuni és significatiu per als seus companys, ja que ho veuen com una manera de demostrar el control sobre els seus cossos. L'alumne hi reflexiona. Malgrat que ell no dejuna, reconeix que les qüestions de comunitat, sacrifici i transcendència material són comunes en moltes religions, inclosa la de la seva tradició religiosa. Reconeix que grups diferents poden atribuir el mateix significat a pràctiques diferents. A més, els demana si els pot acompanyar durant un dia, com una manera d'experimentar què significa el dejuni per a ells. Els seus companys de classe l'accepten i el conviden a unir-se amb les seves famílies al vespre per trencar el dejuni. Tot i que l'alumne no atorga la mateixa importància al dejuni, l'experiència li permet comprendre millor les perspectives dels seus companys de classe i creix en ell el respecte per la diversitat religiosa.

Dimensió 3: Participar en interaccions obertes, adequades i efectives entre cultures

Aquesta dimensió descriu què poden fer les persones amb competència global quan interactuen amb persones de cultures diferents. Comprenen les normes culturals, els estils interactius i els graus de formalitat dels contextos interculturals, i poden adaptar de manera flexible el comportament i la comunicació perquè siguin els adients. Aquesta dimensió tracta l'apreciació del diàleg respectuós, el desig d'entendre l'altre i els esforços per incloure grups marginats. Destaca la capacitat dels individus d'interactuar amb els altres a través de les diferències de manera oberta, adequada i efectiva. Les interaccions obertes són relacions en què tots els participants demostrin sensibilitat, curiositat i voluntat de relacionar-se amb els altres i tenir en compte les seves perspectives. Són adequades les interaccions que respecten les normes culturals esperades d'ambdues parts. En una comunicació efectiva, tots els participants es poden fer entendre i poden comprendre l'altre (Barrett *et al.*, 2014).

Dimensió 4: Actuar per al benestar col·lectiu i el desenvolupament sostenible

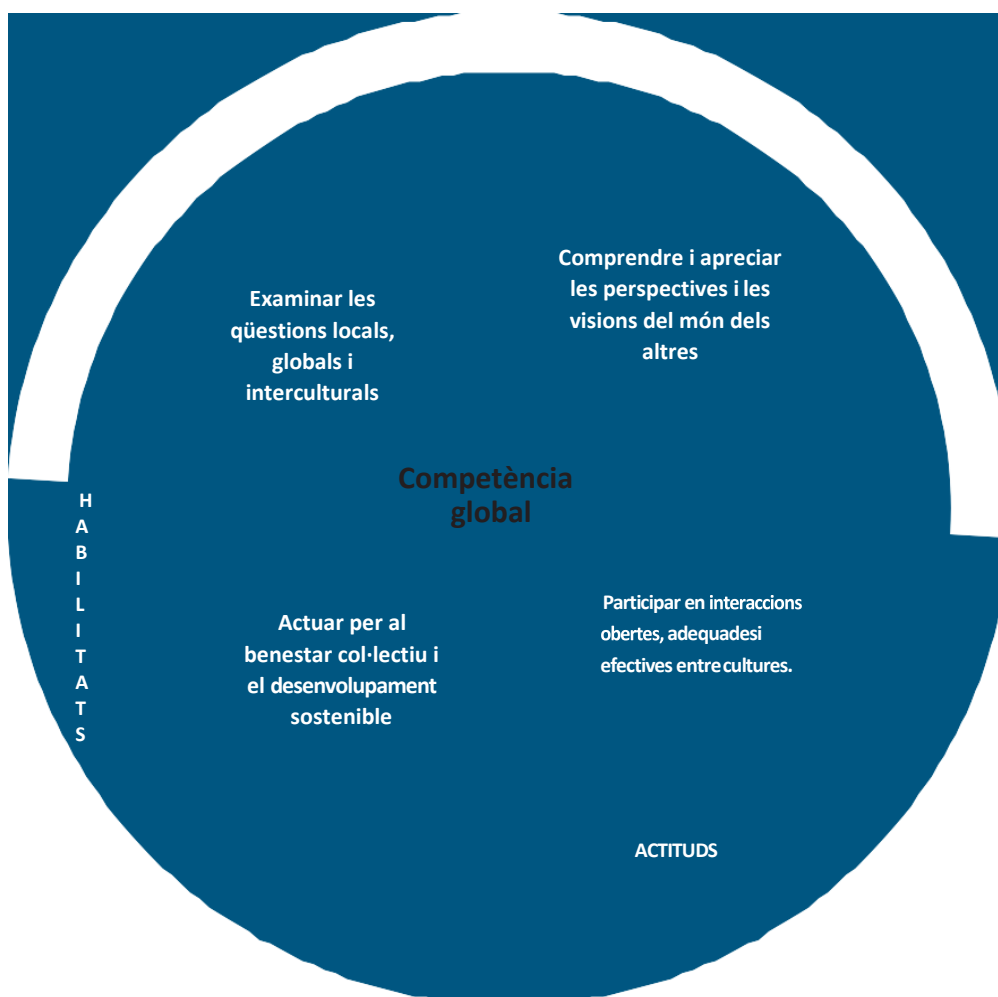
Aquesta dimensió se centra en el paper dels joves com a membres actius i responsables de la societat i es refereix a la disposició dels individus a respondre a un problema o situació local, global o intercultural específic. Reconeix que els joves tenen diverses àrees d'influència: personal, local, digital i global. Les persones competents creen oportunitats per emprendre una acció informada i reflexiva i fer que se les escolti. Emprendre accions pot comportar defensar un company de classe que tingui la dignitat en perill, iniciar una campanya de mitjans globals a l'escola o difondre un punt de vista personal sobre la crisi dels refugiats a través de les xarxes socials. Les persones amb competència global es comprometen a millorar les condicions de vida a les seves comunitats, i també a construir un món més just, pacífic, inclusiu i sostenible amb el medi ambient.

Al gràfic 1 es mostra la definició de la competència global com la combinació de les quatre dimensions (examinar qüestions, comprendre perspectives, interactuar amb cultures diferents i actuar), i com cada dimensió es basa en coneixements, habilitats, actituds i valors específics.

Actuar per al benestar i el desenvolupament sostenible: un exemple

Un grup d'alumnes decideix iniciar una campanya de sensibilització mediambiental sobre la manera com la seva escola contribueix a reduir la contaminació i els residus a escala local i mundial. Amb el suport dels mestres, organitzen una sèrie de xerrades sobre com reduir la generació de residus i el consum energètic. També dissenyen i distribueixen estratègicament cartells informatius que orienten l'alumnat en la presa de millors decisions a l'hora de comprar productes i eliminar residus. A més, col·laboren amb representants de l'alumnat i administradors escolars per introduir papereres de reciclatge i estratègies d'estalvi energètic a les instal·lacions escolars.

Gràfic 1. Les dimensions de la competència global



Interactuar de forma oberta, efectiva i adequada amb cultures diferents: un exemple

La Jo i l'Ai col·laboren en un projecte escolar amb un alumne d'un altre país, el Mike. Configuren un xat de vídeo en una plataforma web per generar idees, però en el moment de la reunió no troben el Mike en línia. Unes hores més tard, els tres alumnes aconseguen connectar-se a la plataforma web. La Jo li retreu al Mike que no comparèixer a la primera reunió no és la millor manera de començar, i s'enfada quan ell no dona cap explicació. Es manté en silenci a l'altra banda de la línia. Aquí, l'Ai demostra competència global i redueix amb èxit la tensió del conflicte. Sap que el silenci s'utilitza en algunes cultures com una estratègia per tractar les agressions percebudes, i que no és necessàriament una admissió de culpa o indiferència. També és conscient que hi ha persones que s'estimen més no parlar directament per temor a un desacord que pugui ferir el sentiment de l'altra persona i amenaçar la relació. L'Ai, per tant, deixa de banda el parer que pugui tenir sobre la conducta del Mike i li pregunta amb educació com és que no el van poder trobar en línia. El Mike explica que això probablement es deu a un malentès sobre l'hora de la reunió, ja que el país de la Jo i l'Ai va canviar l'hora per estalviar llum la nit anterior, mentre que al seu país això no es va fer. La intervenció de l'Ai permet que els alumnes facin broma sobre el petit incident i comencin a treballar amb èxit en el seu projecte.

2.2. Els blocs de la competència global: coneixements, habilitats, actituds i valors²

Les quatre dimensions de la competència global se sostenen en quatre factors inseparables: **coneixement, habilitats, actituds i valors**. Per exemple, examinar una qüestió global (dimensió 1) requereix el coneixement d'una qüestió concreta, les habilitats per transformar-la en una comprensió més

² La discussió sobre coneixement, actituds, habilitats i valors en aquest apartat es basa en la conceptualització d'aquests components proporcionada pel Consell d'Europa (2016a) que es va desenvolupar a través d'un llarg procés. Va implicar l'auditoria de 101 esquemes conceptuals de competència global, intercultural i cívica. Es van identificar els valors bàsics, les actituds, les habilitats, el coneixement i la comprensió per mitjà dels esquemes, i es va establir un conjunt de criteris que identificaven els valors bàsics, les actituds, les habilitats, el coneixement i la comprensió. A continuació, es va elaborar un primer esborrany del model resultant i els experts acadèmics, els professionals de l'educació i els responsables polítics el van revisar i aprovar. Després es va ajustar i acabar, tenint en compte els comentaris dels experts. Podeu trobar detalls complets del procés de desenvolupament al Consell d'Europa (2016a).

profunda, i les actituds i valors per reflexionar-hi des de diverses perspectives culturals, tenint en compte l'interès de totes les parts implicades.

L'educació efectiva per a la competència global ofereix a l'alumnat la possibilitat de mobilitzar i utilitzar el seu coneixement i les seves actituds, habilitats i valors, intercanviant idees sobre una qüestió global dins i fora de l'escola o interactuant amb persones de diferents contextos culturals (per exemple, qüestionant punts de vista, demanant explicacions o identificant indicacions per a una exploració i acció més profundes).

Una comunitat escolar que vulgui alimentar la competència global s'ha de centrar en objectius d'aprenentatge clars i manejables. Això significa involucrar tots els educadors per reflexionar sobre temes d'ensenyament que són mundialment significatius, els tipus d'habilitats que fomenten una comprensió més profunda del món i faciliten interaccions respectuoses en contextos multiculturals, i les actituds i valors que impulsen l'aprenentatge autònom i inspiren una acció responsable.

Aquesta secció ofereix una descripció general del coneixement del contingut, les actituds, les habilitats i els valors que les persones necessiten per tenir una competència global. Els responsables polítics, els membres dels cossos directius escolars i el professorat s'hi poden referir quan defineixin estratègies per ensenyar i avaluar la competència global. Tanmateix, aquesta descripció no pretén ser tancada o completa (altres perspectives sobre competència global podrien posar més èmfasi en altres habilitats o actituds importants, com ara l'emmarcament de problemes o l'autogestió emocional). La definició i l'orientació de les habilitats i actituds rellevants també s'han d'adaptar al context operatiu de l'escola.

Coneixement del món i d'altres cultures

La competència global és compatible amb el coneixement de qüestions globals que afecten la vida local i mundial; per exemple, el coneixement intercultural, és a dir, el coneixement de les similituds, les diferències i les relacions entre cultures. Aquest coneixement ajuda les persones a qüestionar la informació errònia i els estereotips sobre altres països i persones i, per tant, combat la intolerància i les representacions simplificades del món.

Les qüestions globals són les que afecten totes les persones, independentment de la nacionalitat o grup social. Van des del comerç fins a la pobresa, els drets humans, la geopolítica i el medi ambient. Les qüestions globals mostren com les diferents regions del món estan interconnectades, fent visibles la diversitat i el caràcter comú de les seves experiències (Boix Mansilla i Jackson, 2011). Per exemple, la contaminació en un lloc afecta la capa d'ozó a un altre lloc; les inundacions en àrees agrícoles no només malmeten l'entorn i

l'economia locals, també afecten els mercats d'arreu del món i impulsen les onades de migració. Les qüestions globals també són qüestions locals: són globals en abast, però l'experiència que en té cada comunitat local pot ser molt diferent.

Els problemes interculturals emergeixen quan els interessos ecològics i socioeconòmics travessen les fronteres, i aleshores es produeixen **situacions interculturals** derivades de la interacció de les persones de procedències culturals diferents. En la interacció, la manera de pensar, creure, sentir i actuar d'una part és interpretada per l'altra part. El procés pot ser fluït si no hi ha diferències extremes entre cultures i els individus estan oberts a aprendre i acceptar les que hi pugui haver. Però les interaccions interculturals també poden patir comunicacions errònies i malentesos.

En el pitjor dels casos, els malentesos degeneren en estereotips negatius, discriminació i conflicte violent.

Més que en altres àrees del coneixement, la competència global requereix participar en qüestions controvertides. Les escoles poden facilitar un espai segur on l'alumnat pot explorar qüestions globals complexes i polèmiques que troben a través dels mitjans de comunicació i les experiències pròpies.

La llista de qüestions globals o interculturals rellevants que es poden plantejar als infants i joves a l'escola és molt llarga. Recentment hi ha hagut intents de sistematitzar aquestes complexes qüestions en una seqüència coherent de lliçons i materials d'aprenentatge a tots els nivells curriculars (IBO, 2012; OXFAM, 2015; Reimers, 2017). Un currículum ha de prestar atenció a quatre àrees o dominis de coneixement: cultura i relacions interculturals; desenvolupament socioeconòmic i interdependència; sostenibilitat ambiental; i institucions globals, conflictes i drets humans. L'ensenyament d'aquests quatre dominis hauria de destacar les diferències en opinions i perspectives, qüestionant conceptes com ara «veritat» i «informació». Per exemple, mentre examina les desigualtats en el desenvolupament econòmic arreu del món, la mestra pot explicar que hi ha diferents interpretacions d'allò que significa i implica el desenvolupament, animant l'alumnat a mesurar el desenvolupament d'acord amb diferents mètriques.

El primer domini clau del coneixement per a **relacions interculturals**, inclou aspectes com ara les llengües, les arts, els coneixements, les tradicions i les normes. L'adquisició de coneixements en aquest domini pot ajudar el jovent a tenir més consciència de la identitat cultural pròpia, a comprendre les diferències i similituds entre cultures i dins d'una mateixa cultura, i a animar-lo a valorar la importància de protegir les diferències culturals i la diversitat. A mesura que participa en l'aprenentatge d'altres cultures i diferències individuals, l'alumnat comença a reconèixer identitats diverses i complexes i

evita categoritzar les persones recorrent a marcadors d'identitat individuals (per exemple, negre, blanc, dona, pobre). L'alumnat pot adquirir coneixements en aquest domini reflexionant sobre la identitat cultural pròpia i la dels seus companys, analitzant estereotips comuns en les persones de la seva comunitat, o estudiant casos il·lustratius de conflicte o d'integració exitosa entre grups culturals.

El domini del **desenvolupament** socioeconòmic i la interdependència es refereix a l'estudi dels patrons de desenvolupament en diferents regions del món, centrant-se en els vincles i interdependències entre societats i economies. L'alumnat pot analitzar, en diferents nivells de complexitat i de manera adequada al seu desenvolupament, les moltes formes de globalització: migració internacional, producció transnacional, marques globals i tecnologies. Així es pot començar a fer una idea de com els processos locals, nacionals i globals configuren conjuntament els patrons de desenvolupament dels països i les desigualtats en les oportunitats disponibles per a les persones.

L'alumnat necessita una base sòlida en qüestions ambientals per promoure la sostenibilitat i contribuir-hi. Les activitats d'aprenentatge en el domini de la **sostenibilitat ambiental** ajuden l'alumnat a comprendre els complexos sistemes i polítiques relacionats amb la demanda i l'ús dels recursos naturals.

El quart domini de coneixement de la competència global se centra en **institucions** formals i informals que donen suport a les relacions pacífiques entre les persones i al respecte dels drets humans fonamentals. L'alumnat pot aprendre com es van establir institucions globals com les Nacions Unides, reflexionar sobre la naturalesa discutida de la governança mundial en un món amb relacions de poder molt desequilibrades, revisar les causes i solucions dels conflictes actuals i històrics entre països, grups ètnics o socials, i examinar espais i oportunitats perquè els joves juguin un paper actiu en la societat, es responsabilitzin i exerceixin els seus drets. Adquirir coneixements profunds en aquest domini és fonamental perquè els joves desenvolupin els valors de la pau, la no discriminació, la igualtat, la justícia, la no violència, la tolerància i el respecte, entre d'altres.

Habilitats per a entendre el món i actuar

La competència global també es basa en habilitats cognitives, de comunicació i socioemocionals específiques. Les habilitats es defineixen com la capacitat de posar en pràctica un patró de pensament complex i ben organitzat (en el cas d'una habilitat cognitiva) o un comportament (en el cas d'una habilitat de comportament) per a assolir un objectiu concret.

Integració de qüestions globals i interculturals en el currículum

La recerca sobre educació global tendeix a centrar-se en estudis socials i en classes de llengua estrangera, sovint en els nivells superiors (Gaudelli, 2006; Karamon i Tochon, 2007; Merryfield, 2008; Myers, 2006; Rapoport, 2010; Suarez, 2003). Tanmateix, les qüestions locals, globals i interculturals que l'alumnat hauria d'aprendre, per assumir la responsabilitat i actuar-hi, es troben en tots els nivells educatius i disciplines acadèmiques (Gaudelli, 2003; O'Connor i Zeichner, 2011). Perquè l'educació global passi de l'abstracció a l'acció, molts dels que la defensen recomanen integrar qüestions i temes globals en les matèries existents (Klein, 2013; UNESCO, 2014). En la pràctica, diversos països persegueixen un doble enfocament, en què el coneixement del contingut relacionat amb la competència global s'integri en el currículum existent i a més s'imparteixi en matèries o cursos específics (per exemple, educació en drets humans). L'alumnat pot comprendre qüestions locals, globals i interculturals en totes les edats, des de la primera infantesa, si les qüestions es presenten de manera adequada segons el seu desenvolupament (Boix Mansilla i Jackson, 2011; UNESCO, 2015).

La manera en què el professorat emmarqui un tema en el currículum pot definir d'una manera significativa la seva contribució a la competència global. En emmarcar un tema per explorar-lo amb l'alumnat, el professorat pot considerar les maneres en què aquest tema tracta les dinàmiques locals i globals, i com pot permetre a l'alumnat comprendre patrons globals amplis i l'impacte en el seu entorn local. Per exemple, una mestra de matemàtiques pot convidar l'alumnat a decidir si les funcions lineals o exponencials s'adapten millor a les dades sobre el creixement de la població mundial; o un professor de música pot explorar les diferents maneres com s'expressa el hip-hop arreu del món.

Per evitar el risc que l'educació global es converteixi en un currículum massa general on tot s'hi pugui encabir, el professorat ha de tenir les idees clares sobre les qüestions globals i interculturals en relació amb les quals vol fer reflexionar l'alumnat. Cal que el professorat col·labori en la recerca de temes i en la planificació acurada del currículum, donant a l'alumnat diverses oportunitats de conèixer un conjunt fonamental de qüestions que al llarg del procés educatiu esdevindran més complexes (Gaudelli, 2006). Les comunitats professionals d'aprenentatge poden ser altament efectives per implicar tot el professorat i facilitar la col·laboració i l'aprenentatge entre iguals. Per exemple, Lee et al. (2017) mostren que un grup de professorat altament motivat a Tailàndia va seguir un curs de formació sobre competència global promogut pel Ministeri d'Educació i després va crear comunitats d'aprenentatge professional a la seva escola per implicar altres docents, ajudar-los a integrar temes globals i interculturals en les seves matèries i promoure projectes a l'àmbit de tota l'escola.

L'ensenyament de les cultures minoritàries en diferents àmbits requereix contingut acurat i retrats integrals de grups i experiències ètnicament i racialment diverses. Els currículums han de promoure la integració del coneixement d'altres persones, llocs i perspectives en el funcionament quotidià de l'aula durant tot el curs (UNESCO, 2014a), en comptes d'utilitzar un «enfocament turístic» que només de tant en tant donarà a l'alumnat una visió superficial de la vida en altres països.

Els llibres de text i altres materials didàctics també poden distorsionar les diferències culturals i ètniques (Gay, 2015). El professorat i l'alumnat hauria d'analitzar críticament el seu llibre de text i els recursos didàctics, i compensar-ne les insuficiències quan sigui necessari.

La connexió de temes globals i interculturals amb la realitat, els contextos i les necessitats del grup d'aprenentatge és un enfocament metodològic eficaç per fer-los rellevants per als adolescents (Centre Nord-Sud del Consell d'Europa, 2012). Les persones aprenen millor i es comprometen més quan el contingut té a veure amb elles, i quan poden veure paral·lelismes entre molts problemes globals i el seu entorn immediat. Per exemple, l'alumnat pot conèixer els riscos relacionats amb el canvi climàtic estudiant els efectes que tenen els fenòmens naturals (huracans, inundacions, etc.) a la seva comunitat. L'aprenentatge de coneixements locals i l'experiència dels joves de maneres culturalment responsables són particularment rellevants a l'hora d'ensenyar a joves menys privilegiats o immigrants (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova, 2008).

La competència global requereix nombroses habilitats, que inclouen el raonament amb informació, les habilitats de comunicació en contextos interculturals, la presa de perspectiva, les habilitats de resolució de conflictes i l'adaptabilitat.

L'alumnat amb competència global és capaç de **raonar amb informació obtinguda** de diferents fonts, és a dir, llibres de text, companys, adults influents i mitjans tradicionals i digitals. Pot identificar de manera autònoma les seves necessitats d'informació i seleccionar intencionadament les fonts segons la rellevància i la fiabilitat. Utilitza un enfocament lògic, sistemàtic i seqüencial per examinar la informació en un text o qualsevol altra forma de comunicació, analitzant connexions i discrepàncies. Pot avaluar el valor, la validesa i la fiabilitat de qualsevol material considerant si té coherència interna i si és coherent amb l'evidència i amb el coneixement i l'experiència propis. L'alumnat competent qüestiona i reflexiona sobre els motius, objectius i punts de vista de l'autor de la font, les tècniques utilitzades per atreure l'atenció, l'ús de la imatge, el so i el llenguatge per transmetre el significat, i el ventall de diferents interpretacions que en poden fer persones diferents.

L'alumnat competent és capaç de **comunicar-se amb efectivitat i respecte** amb persones en les quals percep procedències culturals diferents de les seves. La comunicació efectiva requereix poder expressar-se amb claredat, confiança i sense ràbia, fins i tot en expressar un desacord fonamental. La comunicació respectuosa requereix entendre les expectatives i perspectives dels públics diversos, i aplicar allò que s'ha entès per satisfer les necessitats del públic. Els comunicadors respectuosos també comproven i aclareixen els

significats de paraules i frases quan participen en un diàleg intercultural. Parlar més d'un idioma és un actiu clar per a una comunicació intercultural eficaç. La comunicació fluïda en contextos interculturals també es veu facilitada per l'escolta activa: significa buscar no només allò que es diu sinó també com es diu, mitjançant la veu i el llenguatge corporal que l'acompanya. L'alumnat competent és capaç de parlar utilitzant el llenguatge corporal i la veu amb eficàcia quan discuteix i debat qüestions globals, o quan expressa i justifica una opinió personal i intenta persuadir altres persones perquè actuïn de certa manera.

La presa de perspectiva es refereix a les habilitats cognitives i socials necessàries per entendre la manera de pensar i de sentir de la gent. És la capacitat d'identificar i assumir punts de vista sovint conflictius, i «ficar-se en la pell de l'altre». La presa de perspectiva, a més d'implicar imaginar el punt de vista d'una altra persona, suposa comprendre com es relacionen les diverses perspectives entre si. Aquesta capacitat facilita fer interpretacions més madures i tolerants de les diferències entre grups.

L'alumnat competent afronta els conflictes d'una manera constructiva, reconeixent que el conflicte és un procés que s'ha de gestionar en comptes d'intentar negar-lo. Participar activament en la **gestió i resolució de conflictes** requereix escoltar i buscar solucions comunes. Les possibles formes d'abordar conflictes inclouen: analitzar qüestions clau, necessitats i interessos (per exemple, poder, reconeixement del mèrit, divisió del treball, equitat); identificar els orígens del conflicte i les perspectives de les parts implicades, reconeixent que aquestes podrien diferir en estatus o poder; identificar àmbits d'acord i desacord; replantejar el conflicte; administrar i regular emocions, interpretar canvis en les emocions i motivacions subjacents en els altres, i tractar l'estrès, l'ansietat i la inseguretat, tant en un mateix com en els altres; i prioritzar necessitats i objectius, decidint possibles concessions i les circumstàncies en què es poden assolir (Rychen i Salganik, 2003). Tanmateix, els enfocaments per gestionar i resoldre conflictes poden variar segons les expectatives socials, raó per la qual no tots s'ajusten als passos que es descriuen aquí.

L'adaptabilitat es refereix a la capacitat d'adaptar el pensament i el comportament a l'entorn cultural predominant o a situacions i contextos nous que puguin presentar noves exigències o reptes. Les persones que adquireixen aquesta habilitat saben gestionar els sentiments de «xoc cultural», com ara la frustració, l'estrès i l'alienació en situacions ambigües provocades per entorns nous. A l'alumnat adaptable li costa menys establir relacions interpersonals duradores amb persones d'altres cultures i tenir una actitud flexible en circumstàncies canviants.

Pedagogies per promoure la competència global

Diverses pedagogies centrades en l'alumnat poden ajudar-lo a desenvolupar un pensament crític en qüestions globals, una comunicació respectuosa, habilitats de gestió de conflictes, presa de perspectiva i adaptabilitat.

El treball en grup en projectes cooperatius pot millorar les habilitats de raonament i col·laboració. Inclou matèries o tasques basades en temes aptes per a diversos nivells i edats, en què els objectius i el contingut es negocien entre tots els participants, i l'alumnat pot crear materials d'aprenentatge propis que presenten i avaluen conjuntament. Per a una cooperació eficaç, l'alumnat s'ha de sentir segur i còmode, i cal definir de manera clara la tasca que cal fer i els objectius a assolir. L'alumnat que participa en tasques cooperatives aviat s'adona que, per ser eficient, ha de ser respectuós, atent, honest i empàtic (Barrett et al., 2014). El treball en projectes d'equip pot connectar efectivament l'alumnat dins i fora de les fronteres. Per exemple, Global Cities ha creat un programa d'intercanvi digital (Global Scholar) que permet a l'alumnat de 26 països treballar en aules virtuals de qualsevol punt de la geografia mundial (Global Cities, 2017). Project Zero, de la Universitat de Harvard, també ha establert un programa d'intercanvi digital a 57 països.

L'alumnat pot expressar les seves diferències, tendències i creences determinades per la cultura en els **debats organitzats** a l'aula. Per dinamitzar el debat, el professorat sol utilitzar un videoclip, una imatge o un text que faci reflexionar (Costa i Kallick, 2013). L'alumnat pot aportar proves que defensin els seus arguments, fer comentaris i expressar els diversos punts de vista. El debat de classe és, per naturalesa, un esforç interactiu, i el diàleg reflexiu genera una escolta proactiva i reactiva a les idees expressades pels companys. Mitjançant l'intercanvi de punts de vista a l'aula, l'alumnat aprèn que no sempre hi ha una resposta correcta a un problema que es pugui memoritzar i presentar, i pot arribar a comprendre els motius pels quals els altres tenen opinions diferents, com també a reflexionar sobre els orígens de les creences pròpies (Ritchhart et al., 2011).

Els debats estructurats constitueixen un format específic de la discussió a l'aula. Cada vegada se'n fa més ús en l'educació secundària i superior com una manera d'augmentar la consciència de l'alumnat sobre qüestions globals i interculturals i facilitar la pràctica de les habilitats de comunicació i argumentació (a la plataforma web idebate.org, i a Schuster i Meany, 2005, es poden consultar més recursos sobre debats en educació escolar). En aquest format, l'alumnat rep instruccions per unir-se a un equip que defensi o s'oposi a un punt de vista polèmic: per exemple, «cal censurar Internet» o «acollir els Jocs Olímpics és una bona inversió». Sol ser bo que l'alumnat articuli opinions que puguin ser diferents de les seves.

L'aprenentatge mitjançant el servei és una altra eina que pot ajudar l'alumnat a desenvolupar diverses habilitats globals a través de l'experiència al món real. Requereix la participació en activitats organitzades, basades en allò que s'ha après a l'aula i que són beneficioses per a les comunitats respectives. Un cop fetes les activitats, es demana a l'alumnat que reflexioni de manera crítica sobre la seva experiència en el servei. La finalitat és que adquireixi una comprensió més àmplia del contingut del curs i millori el sentit que dona al paper que li correspon dins la societat en temes cívics, socials, econòmics i polítics (Bingle i Clayton, 2012). L'aprenentatge mitjançant el servei va molt lligat amb el currículum i es diferencia d'altres tipus d'experiències educatives en la comunitat i del voluntariat. Amb l'aprenentatge mitjançant el servei, l'alumnat, a més de «fer un servei per a aprendre», cosa que suposa un aprenentatge pràctic, també «aprèn a fer un servei» (Bingle et al., 2016).

L'enfocament Story Circle (cercle d'històries) s'ha utilitzat en nombroses aules de tot el món per permetre que l'alumnat practiqui habilitats interculturals clau, inclosos el respecte, l'autoconeixement cultural i l'empatia (Deardorff, aviat). L'alumnat, en grups de cinc o sis persones, fa torns compartint un relat de tres minuts a partir de l'experiència pròpia basant-se en indicacions específiques com «Explica'ns la teva primera experiència quan et vas trobar amb algú que era diferent de tu». Després que tot l'alumnat del grup hagi compartit la seva història personal, es fan torns en què es comparteix breument el punt més memorable de cada història en una activitat de «flashback». Altres tipus de participació intercultural són les simulacions, entrevistes, jocs de rol i jocs en línia (per obtenir exemples d'activitats específiques aplicables a l'aula, podeu consultar Fundació Anna Lindh, 2017; Berardo i Deardorff, 2012; Consell d'Europa, 2015; Fantini, 1997; Seelye, 1996; Storti, 2017; Stringer i Cassidy, 2009).

Actituds d'obertura, respecte per les persones de diferents procedències culturals i mentalitat global

Hi ha disposicions i actituds fonamentals que formen i potencien la competència global. Entenem com a actitud la mentalitat que un individu adopta envers una persona, un grup, una institució, un problema, un comportament o un símbol. Aquesta mentalitat incorpora creences, avaluacions, sentiments i tendències a comportar-se d'una manera particular. El comportament globalment competent requereix una actitud d'**obertura** cap a les persones d'altres procedències culturals, de **respecte** envers les diferències culturals i de **mentalitat global** (és a dir, l'actitud pròpia d'un ciutadà del món amb compromisos i obligacions amb el planeta i els altres, amb independència dels seus orígens culturals o nacionals particulars). Es tracta d'actituds que es poden fomentar explícitament, amb l'ensenyament participatiu i centrat en l'alumne, o implícitament, amb un currículum caracteritzat per pràctiques justes i un clima escolar acollidor per a tot l'alumnat.

L'obertura cap a persones d'altres orígens culturals implica sensibilitat i curiositat envers altres persones i perspectives del món i la voluntat d'implicar-s'hi (Byram, 2008; Consell d'Europa, 2016a). Cal la voluntat activa de buscar i abraçar oportunitats per involucrar-se amb persones d'altres procedències culturals, descobrir-ne i conèixer-ne les perspectives culturals i la interpretació que fan de fenòmens familiars i desconeguts, i també conèixer-ne les convencions lingüístiques i conductuals. L'alumnat obert també es caracteritza per la voluntat de deixar en suspens els valors culturals, creences i comportaments propis quan interactua amb els altres, sense donar per fet que els seus valors, creences i comportaments són els únics correctes possibles. L'actitud d'obertura cap a l'alteritat cultural ha d'anar més enllà de la col·lecció d'experiències «exòtiques» per al simple gaudi o benefici personal. Ans al contrari, l'obertura intercultural es demostra amb la voluntat d'involucrar-se, cooperar i interactuar amb les persones en qui es perceben procedències culturals diferents de les pròpies, en condicions d'igualtat.

El respecte consisteix en la consideració i estima positives per algú o alguna cosa, basat en el judici que tenen un valor intrínsec. En aquest marc, el respecte assumeix la dignitat de tots els éssers humans i el dret inalienable de cadascun a triar les seves pròpies afiliacions, creences, opinions o pràctiques. Ser respectuós amb les diferències culturals no requereix minimitzar o ignorar diferències significatives i profundes que puguin existir entre un mateix i els altres, ni tampoc requereix acceptar o adoptar les creences dels altres o convertir-s'hi. El respecte pels altres també té uns límits determinats pel principi de la dignitat humana. Per exemple, no s'ha de respectar el contingut de les creences i opinions o estils de vida i pràctiques que menyspreen o vulneren la dignitat dels altres (Consell d'Europa, 2016a).

El concepte de respecte s'ha de distingir del concepte de tolerància. La tolerància pot, en alguns contextos, simplement significar una diferència duradora. El respecte és un concepte menys ambigu i més positiu. Es basa en el reconeixement de la dignitat, els drets i les llibertats de l'altre en una relació d'igualtat.

La mentalitat global es defineix com «una visió del món en què l'individu es veu a si mateix dins de la comunitat mundial i se sent responsable pels seus membres» (Hett citat a Hansen, 2010). Una persona amb mentalitat global té inquietuds per altres persones d'altres llocs del món, i també sentiments de responsabilitat moral per intentar millorar les condicions dels altres, amb independència de les distàncies i les diferències culturals (Boix Mansilla i Gardner, 2007). Les persones amb mentalitat global es preocupen per les generacions futures i, per tant, actuen per preservar la integritat ambiental del planeta. Els individus amb mentalitat global fan d'agents i de portaveus, amb una consciència crítica del fet que altres persones podrien tenir una visió diferent de les necessitats de la humanitat, i estan oberts a la reflexionar sobre la seva

visió i canviar-la en funció del que aprenen sobre les perspectives diferents. Lluny de defensar que totes les diferències són eliminables, les persones amb mentalitat global s'esforcen a fer que hi hagi espai per a les diferents maneres de viure amb dignitat.

Valorar la dignitat i la diversitat humana

Els valors van més enllà de les actituds: transcendeixen objectes o situacions específics. Són creences més generals sobre els objectius desitjables pels quals els individus s'esforcen al llarg de la vida, reflectint modes de conducta o maneres de ser que un individu prefereix en comparació amb totes les altres alternatives. Així, els valors serveixen d'estàndards i criteris que les persones utilitzen tant conscientment com inconscientment en els seus judicis. Tenen una qualitat normativa prescriptiva sobre allò que hom ha de fer o pensar en situacions diferents. Els valors, per tant, motiven certs comportaments i actituds. Per exemple, les persones per a les quals la independència és un valor important s'activen si la veuen amenaçada; se senten desesperades quan són impotents per protegir-la i són feliços quan en poden gaudir (Schwartz, 2012).

Valorar la dignitat humana i la diversitat cultural contribueix a la competència global perquè constitueix filtres crítics a través dels quals els individus processen la informació sobre altres cultures i decideixen com relacionar-se amb els altres i amb el món. Les persones que desenvolupen aquests valors es tornen més conscients de si mateixes i del seu entorn, i estan fortament motivades per lluitar contra l'exclusió, la ignorància, la violència, l'opressió i la guerra.

L'educació té una gran influència en els valors de les persones. Durant l'etapa escolar, els ciutadans joves desenvolupen hàbits mentals, creences i principis que els acompanyaran al llarg de la vida. Per això és fonamental reflexionar sobre el tipus d'educació que millor «cultivi la humanitat» (Nussbaum, 1997). Una educació que fomenti la valoració de la dignitat, els drets humans i la diversitat fa èmfasi en els aspectes comuns compartits que uneixen les persones a tot el món, més que no pas en les qüestions que les separen; proporciona experiències d'aprenentatge perquè l'alumnat vegi el món des de diferents perspectives, de manera que pugui examinar els pensaments i les creences pròpies, i les normes i tradicions de la seva societat; anima la gent a comprendre la importància dels sofriments dels altres; i emfasitza la importància del raonament, l'argument acurat, l'anàlisi lògica, l'autoqüestionament, la recerca de la veritat i l'objectivitat.

Tot i que la majoria de la gent està d'acord en el fet que l'educació hauria d'ajudar l'alumnat a esdevenir éssers humans que cuiden i respecten els altres (Delors *et al.*, 1996), decidir quins valors s'haurien de promoure en els sistemes

educatiu d'arreu del món continua sent matèria de debat. No és fàcil identificar un conjunt bàsic de valors que siguin vàlids a escala universal i que s'interpretin de la mateixa manera arreu i en qualsevol circumstància, atès que les institucions morals i socials varien entre cultures i contextos històrics (Donnelly, 2007). L'article 1 de la Declaració Universal dels Drets Humans descriu els elements constitutius d'un nucli mínim de drets que poden guiar l'educació a tot el món: «Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i cal que es comportin amb esperit de fraternitat». L'article defineix dos fonaments bàsics de la dignitat humana: el primer és que tot ésser humà té un valor intrínsec, pel sol fet de la seva condició humana; el segon és que aquest valor intrínsec ha de ser reconegut i respectat pels altres, i certes formes de tracte per part dels altres són incompatibles amb el respecte d'aquest valor intrínsec. Els individus tenen l'obligació moral clara de tractar-se els uns als altres de maneres que estan limitades per certs límits inviolables. Acceptar aquest valor sovint vol dir ajudar els altres a protegir allò que els és més important en la vida.

El concepte de respectar el dret fonamental de la dignitat humana se sol associar a la protecció contra la discriminació. Andrew Clapham (2006) suggereix que la valoració de la igualtat dels drets bàsics i la dignitat té quatre aspectes: (1) la prohibició de tot tipus de tractes inhumans, humiliacions o degradacions per part d'una persona en relació amb una altra; (2) la garantia de la possibilitat d'elecció individual i les condicions per a l'autosatisfacció, l'autonomia o l'autorealització de cada individu; (3) el reconeixement que la protecció de la identitat i la cultura del grup pot ser essencial per a la protecció de la dignitat personal; i (4) la creació de les condicions necessàries perquè cada individu cobreixi les seves necessitats essencials (Clapham, 2006). Martha Nussbaum ha argumentat que una societat mínimament justa ha de procurar fomentar i donar suport a un nucli bàsic de «capacitats» bàsiques, definides com a oportunitats d'elecció i d'acció (per exemple: estar protegit contra l'assalt violent; poder imaginar, pensar i raonar; poder estimar; poder passar dol i experimentar enyorança, gratitud o ràbia justificada, etc.). Persones de moltes tradicions diferents, amb concepcions molt diverses del «bé», poden acceptar aquestes capacitats bàsiques com a base necessària per assolir una bona vida (Nussbaum, 1997).

Una qüestió controvertida es refereix a les arrels occidentals del concepte de dignitat humana i a la predominança occidental en la discussió i les definicions dels drets humans. No obstant això, es poden trobar profundes reflexions sobre la dignitat humana en diversos països i cultures. Per exemple, el concepte africà indígena d'ubuntu té una forta connexió amb la conceptualització de la dignitat humana en la filosofia occidental. Ubuntu generalment es tradueix com a humanitat, i el seu esperit posa l'èmfasi en el respecte per la dignitat humana, indicant un canvi de la confrontació a la conciliació (Mogkoro, 1995).

Perspectives sobre la competència global de diferents cultures

Les publicacions, teories i marcs conceptuals sobre competència intercultural, competència global i ciutadania global sorgeixen principalment d'un context occidental i euroamericà. Tanmateix, hi ha conceptes relacionats en molts països i cultures de tot el món. Una perspectiva interessant sobre la competència global prové de Sud-àfrica i inclou el concepte d'ubuntu. S'han publicat molts estudis sobre el concepte d'ubuntu (Nwosu, 2009; Khoza, 2011), que es troba en el proverbi zulú «umuntu ngumuntu ngabantu», el qual vol dir que una persona és una persona a causa dels altres. El concepte d'ubuntu es pot utilitzar per il·lustrar una identitat col·lectiva, i també la connectivitat, la compassió, l'empatia i la humilitat. Hi ha altres conceptes similars a ubuntu presents en diferents cultures del món, incloses les cultures indígenes dels Andes i Malàisia. La identitat col·lectiva, les relacions i el context (afectats per les realitats històriques, socials, econòmiques i polítiques) es converteixen en el tema principal o central en altres discursos culturals sobre la competència global. En resumir alguns temes centrals en diferents cultures relacionats amb la competència global, Deardorff (2013) va assenyalar els elements clau següents: el respecte, l'escolta, l'adaptació, la construcció de relacions, la visió des de diverses perspectives, l'autoconeixement i la humilitat cultural.

Fins i tot si el context cultural varia, el valor bàsic comú de respectar la dignitat humana és prou robust per qüestionar la legitimitat d'una àmplia gamma de sistemes que abusen del poder contra individus i grups.³ Els abusos de poder contra persones vulnerables no són una prerrogativa de les regions en guerra ni dels estats fràgils. Poden passar a tot arreu: barris, oficines o escoles. Les escoles, en particular, són llocs on la dignitat humana adquireix un significat concret, perquè tot l'alumnat mereix gaudir de la igualtat en la justícia, les oportunitats i la dignitat. La discriminació a l'escola es pot mostrar obertament a través de comentaris xenòfobs, intimidació, insults o noms denigrants, segregació i atacs físics. La discriminació també pot ser menys aparent però encara present en els estereotips, la por als altres i les reaccions inconscients o l'evitació intencionada de certs grups. Ensenyar el jovent a utilitzar els drets humans com a marc de referència per a la seva conducta pot permetre trencar els estereotips, els prejudicis i la discriminació, de manera que millori l'ambient escolar i les relacions socials a les comunitats on es troben les escoles.

³ El terme «sistema» s'utilitza aquí en sentit ampli, de manera que, a més d'incloure estats i mercats, també inclou marits, pares, funcionaris, terratinents, autoritats socials, etc. En altres paraules, totes les persones que tenen poder i que poden utilitzar-lo per controlar la vida de les persones o interferir-hi.

Respectar els drets bàsics i la dignitat dels éssers humans és, en la majoria dels casos, compatible amb respectar la diversitat cultural i valorar-la. L'alumnat amb competència global, a més de tenir una actitud positiva envers la diversitat cultural (l'actitud d'obertura i de «respecte» definits anteriorment), també hauria de valorar la diversitat cultural com un actiu per a les societats i un objectiu desitjable per al futur. Ara bé, la valoració de la diversitat cultural té certs límits determinats per la inviolabilitat de la dignitat humana (UNESCO, 2001). La possible tensió entre valorar la diversitat cultural i valorar els drets humans es pot resoldre establint una jerarquia normativa entre ambdós valors: valorar els drets humans fonamentals és més important que valorar la diversitat cultural, en els casos en què hi ha un conflicte entre aquests dos factors.

Promoure el valor de la diversitat cultural en l'educació significa animar l'alumnat a emprendre accions que protegeixin el patrimoni cultural, tant material com immaterial, de la humanitat, i també animar-lo a emprendre accions que fomentin els drets de les persones a defensar els punts de vista, les perspectives, les creences i les opinions pròpies (UNESCO, 2009). També significa transmetre el missatge a tot l'alumnat que el seu patrimoni cultural és important i enriqueix la societat.

Avaluar fins a quin punt l'alumnat es preocupa pels valors de la dignitat humana i la diversitat cultural i en té cura és complex i exigeix l'aplicació d'un ampli repertori d'estratègies d'avaluació; des d'entrevistes o converses fins a l'observació de l'alumnat en situacions més o menys estructurades. Tot i que l'avaluació d'aquests valors està fora de l'abast de l'avaluació PISA 2018 de la competència global, és d'esperar que amb la inclusió de valors en aquest marc s'estimuli un debat productiu sobre la manera com l'educació pot modelar el desenvolupament dels infants en un marc de presa de decisions basat en els drets humans, sense deixar de preservar el valor de les opinions i creences diverses. Reconèixer la importància dels valors en l'educació no significa la promoció d'una manera uniforme i fixa d'interpretar el món. Més aviat implica facilitar a l'alumnat referències essencials per navegar per un món on no tothom té els seus punts de vista, i on, en canvi, tothom té el deure de defensar els principis que permeten que persones diferents coexisteixin i prosperin.

Ensenyament d'actituds i valors relacionats amb la competència global

Assignar temps d'ensenyament a una matèria concreta per tractar qüestions relacionades amb els drets humans i la no-discriminació és un primer pas important per cultivar valors per a la competència global. Però es pot aconseguir encara més incorporant el principi de respecte a la dignitat humana i la diversitat cultural en totes les matèries. Per exemple, el professorat pot utilitzar exemples multiètnics i multiculturals per explicar principis i conceptes generals, o destacar les contribucions de persones de diferents ètnies al nostre coneixement col·lectiu i a la nostra qualitat de vida. Per tant, el professorat ha de desenvolupar repertoris d'exemples culturalment diversos, les habilitats per a utilitzar-los fluidament i rutinàriament en la instrucció a l'aula, i la confiança per a fer-ho.

El currículum formal permet comunicar parcialment els valors i les actituds, però comunicar-los també és possible a través de la manera d'interactuar els docents i l'alumnat, la forma com es fomenta la disciplina i els tipus d'opinions i conductes que es validen a l'aula. Per exemple, una lliçó d'història sobre la Guerra Civil Nord-americana pot fer èmfasi en la valoració de la igualtat racial. Tanmateix, si el mestre és més sever a classe amb als alumnes procedents de minories, estarà transmetent un sistema de valors contradictori. És probable que l'alumnat aprengui la cultura de l'aula amb més rapidesa que no pas el currículum. Per tant, el reconeixement de la influència de l'entorn escolar i de l'aula en el desenvolupament dels valors de l'alumnat pot ajudar els docents a ser més conscients dels efectes del seu ensenyament. Per exemple, un mestre pot reconsiderar l'organització de cadires de l'aula si espera promoure la integració racial i de gènere entre l'alumnat.

El paper del professorat pot ser cabdal per canviar els estereotips de l'alumnat minoritari i menys privilegiat per d'altres de més positius. Tanmateix, sol trobar dificultats per dur a terme debats oberts sobre diversitat i discriminació. Part del problema és la manca d'experiència amb persones diferents, i el donar per fet que les converses sobre discriminació i ètica sempre seran polèmiques. En conseqüència, és possible que el professorat se centri només a parlar de temes «segurs» sobre diversitat cultural, com ara similituds entre grups, costums ètnics, cuines, disfresses i celebracions, tot descuidant temes més preocupants, com ara desigualtats, injustícies i opressió (Gay, 2015).

Aquestes dificultats es poden superar facilitant als docents un desenvolupament professional continu durant tota la seva carrera professional. Els programes i mòduls de formació específics poden ajudar el professorat a adquirir: una consciència crítica del paper que poden tenir els diferents enfocaments de la matèria i l'ensenyament en la lluita contra el racisme i la discriminació; les habilitats per reconèixer i tenir en compte la diversitat de necessitats de l'alumnat, especialment les de grups minoritaris; i un domini de mètodes i tècniques bàsiques d'observació, audició i comunicació intercultural (UNESCO, 2007).

3. L'AVALUACIÓ DE LA COMPETÈNCIA GLOBAL A L'ESTUDI PISA

3.1. L'estratègia de l'avaluació

L'avaluació de la competència global en tota la seva complexitat requereix un enfocament amb mètodes i perspectives múltiples. L'avaluació PISA 2018 de la competència global contribueix a un desenvolupament en aquesta direcció, tot i que continua havent-hi dificultats i limitacions clares. El repte més destacat de l'avaluació PISA és que, amb un únic instrument internacional, cal tenir en compte la gran varietat de contextos geogràfics i culturals representats en els països participants. L'alumnat que respongui bé a una pregunta que avalui el seu raonament sobre una qüestió global probablement tingui coneixements previs sobre la qüestió, i el tipus de coneixements que l'alumnat ja tingui de les qüestions globals haurà estat influenciat per les experiències pròpies al seu context social concret. D'una banda, la variabilitat cultural en la població sotmesa a la prova requereix que el material de prova no pugui tendir massa cap a una perspectiva particular; per exemple, la perspectiva d'una alumna en un país ric que pensa en un problema en un país pobre. De la mateixa manera, les unitats de la prova s'haurien de centrar en qüestions rellevants per a l'alumnat de 15 anys de tots els països. D'altra banda, basar-se massa en la «neutralitat cultural» en el disseny d'escenaris i preguntes redueix l'autenticitat i la rellevància de les tasques.

A més, el disseny de la prova experimenta les limitacions temporals de l'avaluació i la poca disponibilitat d'instruments vàlids internacionalment per mesurar els elements de comportament de la competència global.

Tenint en compte les limitacions i les dificultats esmentades, l'avaluació de la competència global a l'estudi PISA 2018 té dos components: 1) **una prova cognitiva** centrada exclusivament en la construcció d'una «comprensió global», definida com la combinació del coneixement de fons i les habilitats cognitives necessàries per resoldre problemes relacionats amb qüestions globals i interculturals; 2) **un conjunt d'elements del qüestionari que** recopilen informació sobre la consciència de l'alumnat sobre qüestions i cultures globals, habilitats (cognitives i socials) i actituds, i també informació d'escoles i professorat sobre activitats per promoure la competència global.

L'informe dels resultats reflectirà les diferències entre aquests dos components d'avaluació. Les respostes de l'alumnat a les preguntes de la prova cognitiva es poden qualificar objectivament com a correctes (o parcialment correctes) o errònies i, per tant, es poden presentar en una escala. Atès que la capacitat d'entendre situacions i problemes globals o interculturals es pot desenvolupar a l'escola, es preveu que l'escala de competències de l'estudi PISA aporti resultats interpretables en termes de política educativa. Tanmateix, per a

algunes de les preguntes que mesuren trets d'actitud o de caràcter socioemocional (per exemple, «obertura»), definir respostes com a correctes o incorrectes és més controvertit: el desenvolupament d'aquests trets i la seva contribució a la competència global no són lineals (més enllà d'un cert llindar, més «obertura» pot no ser necessàriament millor).

Gràfic 2. L'enfocament de l'estudi PISA per avaluar la competència global



Les dificultats a l'hora de fer els mesuraments també són més importants en els elements autoreportats, de manera que classificar l'alumnat o els països atenent a les respostes que s'han proporcionat en el qüestionari comporta el risc d'errades de representació o d'interpretació. Per exemple, persones amb certes procedències culturals tendeixen a exagerar les respostes en ítems típics del qüestionari segons una escala de tipus Likert (per exemple, preguntes que demanen a l'alumnat si està molt en desacord, en desacord, d'acord o molt d'acord amb una afirmació), mentre que d'altres solen triar opcions intermèdies (Harzing, 2006). Per tant, les respostes als ítems del qüestionari no s'han de fer servir per situar els països i l'alumnat en una escala. En lloc d'això, només s'utilitzaran per il·lustrar patrons i diferències generals dins els països en el desenvolupament de les habilitats i actituds que contribueixen a la competència global entre l'alumnat de 15 anys, o per analitzar la relació entre aquestes habilitats i actituds i els resultats de l'alumnat en la prova cognitiva.

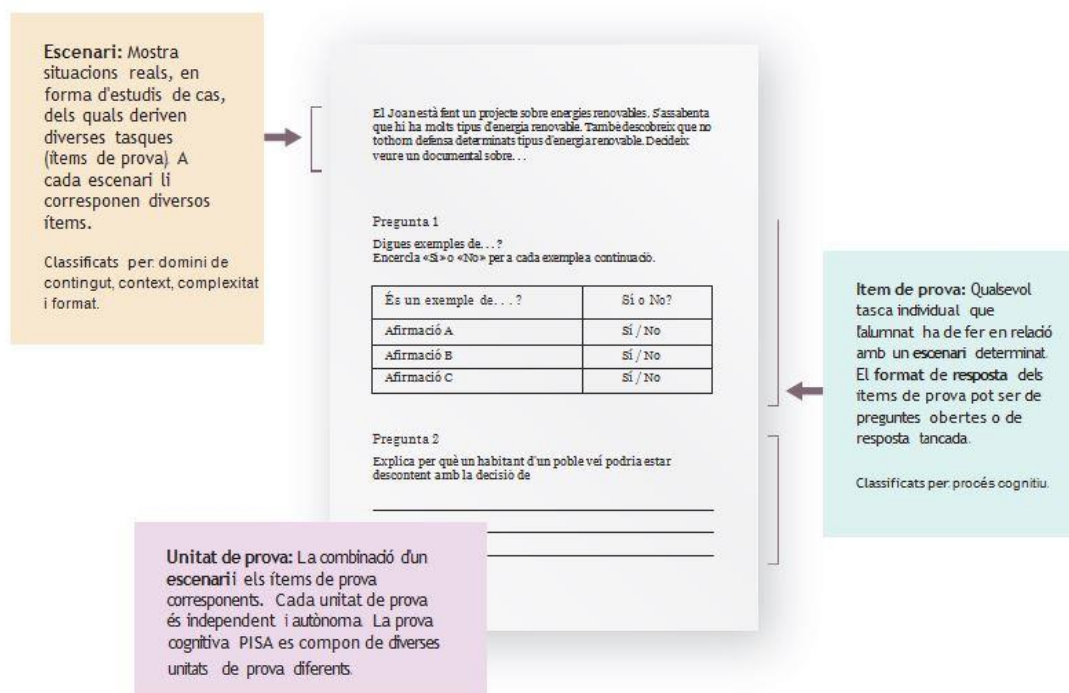
La comprensió global es valora en la prova cognitiva de l'estudi PISA demanant a l'alumnat que completi diverses unitats de prova. Cada unitat de prova està formada per un escenari (o estudi de cas) i diverses tasques basades en escenaris (vegeu **el gràfic 3**). En una unitat de prova típica, l'alumnat llegeix sobre un cas i respon a preguntes (altrament anomenades ítems de prova) que avaluen la capacitat per entendre'n la complexitat i les diverses perspectives dels diferents actors implicats. Cada escenari exposarà l'alumnat a una sèrie de situacions diferents, i en posarà a prova la capacitat d'aplicar els seus

coneixements de base i les seves habilitats cognitives en l'anàlisi de la situació i la proposta de solucions.

Les habilitats cognitives que exigeix la comprensió global són mesures rellevants de les quatre dimensions de la competència global de l'alumnat. Els ítems de prova que demanen a l'alumnat l'anàlisi crítica dels enunciats i de la informació aportaran informació rellevant sobre la seva capacitat per a «examinar qüestions globals i interculturals» (dimensió 1). La «comprensió de perspectives» (dimensió 2) es pot avaluar per mitjà d'ítems de prova que examinin la capacitat de l'alumnat de: reconèixer diferents perspectives tot sent conscient del punt de vista i els prejudicis propis marcats per la seva cultura, i també del punt de vista i els prejudicis dels altres; considerar els contextos (culturals, religiosos, regionals) que influeixen en aquestes perspectives; i trobar possibles connexions o un «terreny comú» entre perspectives. D'altra banda, la «participació en interaccions adequades i efectives» (dimensió 3) es pot avaluar per mitjà d'ítems que provin la capacitat de l'alumnat d'entendre els contextos comunicatius i les normes del diàleg respectuós. Finalment, la «actuació per a la sostenibilitat i el benestar» (dimensió 4) es pot avaluar a partir de la capacitat de l'alumnat de considerar possibles accions per combatre els problemes globals i per sospesar les conseqüències directes i indirectes d'aquestes accions.

El qüestionari per a l'alumnat proporcionarà informació complementària sobre les actituds, els coneixements i les habilitats que la gent necessita per desenvolupar la seva vida quotidiana amb competència global i cultural, però el seu mesurament transcendeix els paràmetres de la prova cognitiva PISA. Les habilitats i actituds autoreportades es mesuraran amb escales tipus Likert que, s'han seleccionat a partir d'una revisió d'estudis empírics.

Gràfic 3. Elements d'una unitat de prova típica de competència global PISA 2018



3.2. La prova cognitiva sobre la comprensió global

Una breu revisió de les avaluacions cognitives en aquest àmbit

La investigació en aquest àmbit s'ha basat predominantment en informes autoreportats per l'alumnat, mentre que hi ha pocs exemples d'avaluacions cognitives. A l'Enquesta de Comprensió Global (Global Understanding Survey) (Barrows *et al.*, 1981), els autors defineixen la comprensió global com una suma de quatre components: (a) coneixement; (b) actituds i percepcions; (c) correlacions generals de fons; i (d) competència lingüística. L'àmbit del coneixement a l'Enquesta de Comprensió Global consistia en 101 preguntes d'elecció múltiple sobre institucions internacionals, grans esdeveniments i tendències de la història i marcs legals i normatius associats a tretze temes globals.

Els ítems de la prova de l'Enquesta de Comprensió Global tractaven qüestions del món real. L'alumnat que constava com a consumidor habitual de notícies va obtenir puntuacions més altes. Tanmateix, els autors només van trobar relacions poc consistents entre les experiències educatives de l'alumnat —treballs

escolars, aprenentatge d'idiomes o estudis a l'estranger— i el seu nivell de coneixements internacionals. L'informe final també va admetre que l'avaluació només proporcionava informació limitada sobre la naturalesa i el desenvolupament de la comprensió global.

Els Estudis sobre Educació Cívica (l'Estudi sobre Educació Cívica) de la IEA i l'Estudi Internacional sobre Civisme i Ciutadania (ICCS) són altres exemples rellevants que poden orientar en el desenvolupament d'ítems a l'estudi PISA. Les preguntes clau de recerca de l'ICCS es refereixen a l'assoliment de l'alumnat en educació cívica i ciutadana, i la seva disposició a afrontar aquestes qüestions. L'ICCS mesura els processos cognitius de coneixement, raonament i anàlisi en quatre dominis de contingut, incloent: (a) societat cívica i sistemes cívics, (b) principis cívics, (c) participació ciutadana, i (d) identitats cíviques (Schulz *et al.*, 2010; Torney-Purta *et al.*, 2015). El format de l'ítem combina preguntes de selecció múltiple i de format obert.

Hi ha ítems de l'ICCS que mesuren la capacitat d'anàlisi i de raonament de l'alumnat. Pel que fa al raonament, es demana a l'alumnat que apliqui el coneixement i la comprensió de situacions concretes familiars per arribar a conclusions sobre situacions complexes, multifacètiques, desconegudes i abstractes (Schulz *et al.*, 2008).

Fora del context de l'educació global i cívica, un nombre creixent d'avaluacions han intentat mesurar la capacitat de l'alumnat d'avaluar la informació i pensar críticament sobre els problemes.⁴ En moltes d'aquestes proves, l'alumnat llegeix un text breu i decideix si una sèrie d'afirmacions relacionades amb el text poden ser veritables o falses. D'aquestes, també n'hi ha que inclouen preguntes de resposta construïda, en què l'alumnat ha de desenvolupar arguments lògics o explicar com es podrien verificar o reforçar les conclusions d'una altra persona. Totes aquestes avaluacions emfasitzen el raonament, l'anàlisi, l'argumentació i l'avaluació (Liu *et al.*, 2014). En elles, aquestes habilitats es tracten com a genèriques, mentre que la prova PISA es fixa en com s'apliquen en el context específic de les qüestions globals i interculturals.

L'Avaluació global integrada de la lectura basada en escenaris (GISA) és una altra referència rellevant per a la prova PISA (O'Reilly i Sabatini, 2013; Sabatini *et al.*, 2014; Sabatini *et al.*, 2015). GISA avalua la «capacitat global d'alfabetització lectora» de l'alumnat, una competència multidimensional que requereix que l'alumnat, a més d'utilitzar i processar textos, apliqui altres capacitats cognitives, lingüístiques i de raonament social i recorri al coneixement, les

⁴ Els instruments de mesura del pensament crític inclouen la prova d'assaig de pensament crític d'Ennis-Weir (Ennis i Weir, 1985), la prova de pensament crític de Cornell (Ennis, Millman i Tomko, 1985), l'avaluació de pensament crític, ETS HEIghten™ (Liu, Frankel i Roehr, 2014, Liu *et al.*, 2016) i l'avaluació de pensament crític de Halpern (Halpern, 2010).

estratègies i les disposicions pròpies. A diferència de les avaluacions de lectura tradicionals que presenten a l'alumnat un conjunt de textos sense relació ni cap finalitat per llegir-los, la prova GISA aplica un enfocament basat en escenaris amb una seqüència de tasques acuradament estructurada. Mitjançant l'ús d'escenaris que proporcionen contextos i objectius autèntics per a la lectura, l'avaluació reflecteix millor els processos cognitius que l'alumnat fa quan s'enfronta a activitats d'aprenentatge reals.

Les avaluacions GISA també inclouen activitats de col·laboració. Per exemple, l'alumnat avaluat «interactua» amb companys simulats per identificar errors, corregir idees errònies i proporcionar comentaris. Els membres de les interaccions simulades poden donar a conèixer fets, presentar informació incorrecta, opinar i sortir-se del tema, de la mateixa manera com ho fan les persones en la vida real. Els moderadors del rendiment, com ara el coneixement de fons, les estratègies d'autoregulació i la motivació, també es mesuren a la prova GISA i es fan servir per interpretar la puntuació obtinguda en la lectura.

Hi ha relativament poques avaluacions de la capacitat de presa de perspectiva. Un exemple rellevant per a la prova PISA és la mesura de presa de perspectiva desenvolupada en el marc de la iniciativa Catalitzar la comprensió a través de la discussió i el debat (CCDD).⁵ L'avaluació s'ha dissenyat per avaluar la capacitat de l'alumnat de reconèixer, articular, situar i interpretar les perspectives de diversos actors en un conflicte social i proporcionar solucions que considerin i integren les seves diferents posicions. L'avaluació posa l'alumnat a la pell d'un «assessor» que ha d'abordar els conflictes socials que es poden produir en diferents contextos. En una mostra d'unitat d'avaluació, les persones que fan la prova llegeixen una història sobre el Casey, un alumne que és víctima d'assetjament escolar. Se'ls demana què els sembla que hauria de fer el Casey i per què ho hauria de fer. A més, han d'identificar possibles conseqüències negatives de la recomanació. L'alumnat respon a les preguntes amb respostes curtes i obertes.

Definir la construcció de la comprensió global

L'accés a la informació global i les oportunitats de tenir contactes interculturals han augmentat enormement durant l'última dècada, la qual cosa significa que la majoria de l'alumnat avaluat per l'estudi PISA està exposat a una àmplia varietat de perspectives sobre qüestions globals i experiències interculturals, encara que no les busqui activament. Tanmateix, l'accés a la informació sobre el món i les altres cultures no sempre va unit a la comprensió. La simplificació excessiva del coneixement complex és un factor que contribueix significativament a les

⁵ Vegeu <http://ccdd.serpmedia.org/> per obtenir més informació.

deficiències en l'aprenentatge (Spiro *et al.*, 1988) i és particularment freqüent en l'àmbit de les qüestions globals i culturals. Els errors, sovint derivats de la manca d'informació, es veuen agreujats pel fet que les creences inicials i profundes sobre com funciona el món són difícils de canviar posteriorment. Atès que els humans aprenen mitjançant la creació de sistemes de classificació, la manca de nous coneixements o experiències pot generar categoritzacions i generalitzacions simplificades que, al seu torn, poden generar prejudicis i estereotips. Tanmateix, també sorgeixen conceptes erronis, fins i tot quan l'alumnat està exposat a la informació apropiada, en cas que l'absorbeixi de manera passiva, sense pensar-ne el significat profund ni utilitzar-la per ajustar les creences anteriors.

L'alumnat ha d'utilitzar simultàniament coneixements i habilitats per desenvolupar una comprensió global (**gràfic 4**). Si un alumne no sap gaire sobre una qüestió determinada, li costarà d'identificar defectes en els textos, considerar perspectives diverses (Willingham, 2007), comunicar-se amb fluïdesa i correcció i considerar les conseqüències d'accions relacionades amb la qüestió que es tracta. A més a més, només tenir coneixement de les qüestions interculturals i globals sense comprendre-les afegeix poc valor. Es pot saber i continuar jutjant i rebutjant d'una manera superficial (Williams-Gualandi, 2015). La comprensió és la capacitat d'utilitzar el coneixement per trobar el significat i la connexió entre diferents elements d'informació i diverses perspectives.

Els processos cognitius que afavoreixen la comprensió global

Amb finalitats analítiques i d'avaluació, aquest marc distingeix quatre processos cognitius interrelacionats que l'alumnat amb competència global ha d'utilitzar per comprendre plenament els problemes i situacions globals o interculturals:

1. La capacitat d'**avaluar la informació, formular arguments i explicar situacions i problemes complexos** mitjançant l'ús i la connexió de proves, identificant biaixos i buits en la informació i administrant arguments conflictius.
2. La capacitat d'**identificar i analitzar diverses perspectives i visions del món**, posicionant i connectant les perspectives sobre el món pròpies i dels altres.
3. La capacitat d'**entendre les diferències de comunicació**, reconeixent la importància d'unes convencions de comunicació socialment adequades i l'adaptació de la comunicació a les exigències de contextos culturals diversos.
4. La capacitat d'**avaluar accions i conseqüències** mitjançant la

identificació i la comparació de diferents cursos d'acció i ponderant aquestes accions entre si a partir de conseqüències a curt i llarg termini.

L'alumnat globalment competent hauria de poder fer una gran varietat de tasques aplicant diferents processos cognitius. El primer d'aquests processos cognitius requereix que l'alumnat sigui capaç de: raonar amb proves sobre un tema o situació de significació local, global i intercultural; cercar de manera eficient fonts útils d'informació; avaluar la informació considerant-ne la rellevància i la fiabilitat; sintetitzar informació per descriure les idees principals en un text argumentatiu o en els passatges destacats d'una conversa; i combinar els seus coneixements de fons, la informació nova i el raonament crític en la construcció d'explicacions multicausals de les qüestions globals o interculturals.

A més, una comprensió sòlida d'un problema global o intercultural també requereix reconèixer que les creences i els judicis sempre estan continguts en les afiliacions i perspectives culturals pròpies. Per tant, l'alumnat hauria de poder reconèixer les perspectives d'altres persones o grups i els factors que hi podrien influir, inclòs el seu accés a la informació i als recursos. L'alumnat ha d'explicar de quina manera les perspectives i els contextos conformen les interaccions humanes i les interpretacions d'esdeveniments, problemes o fenòmens.

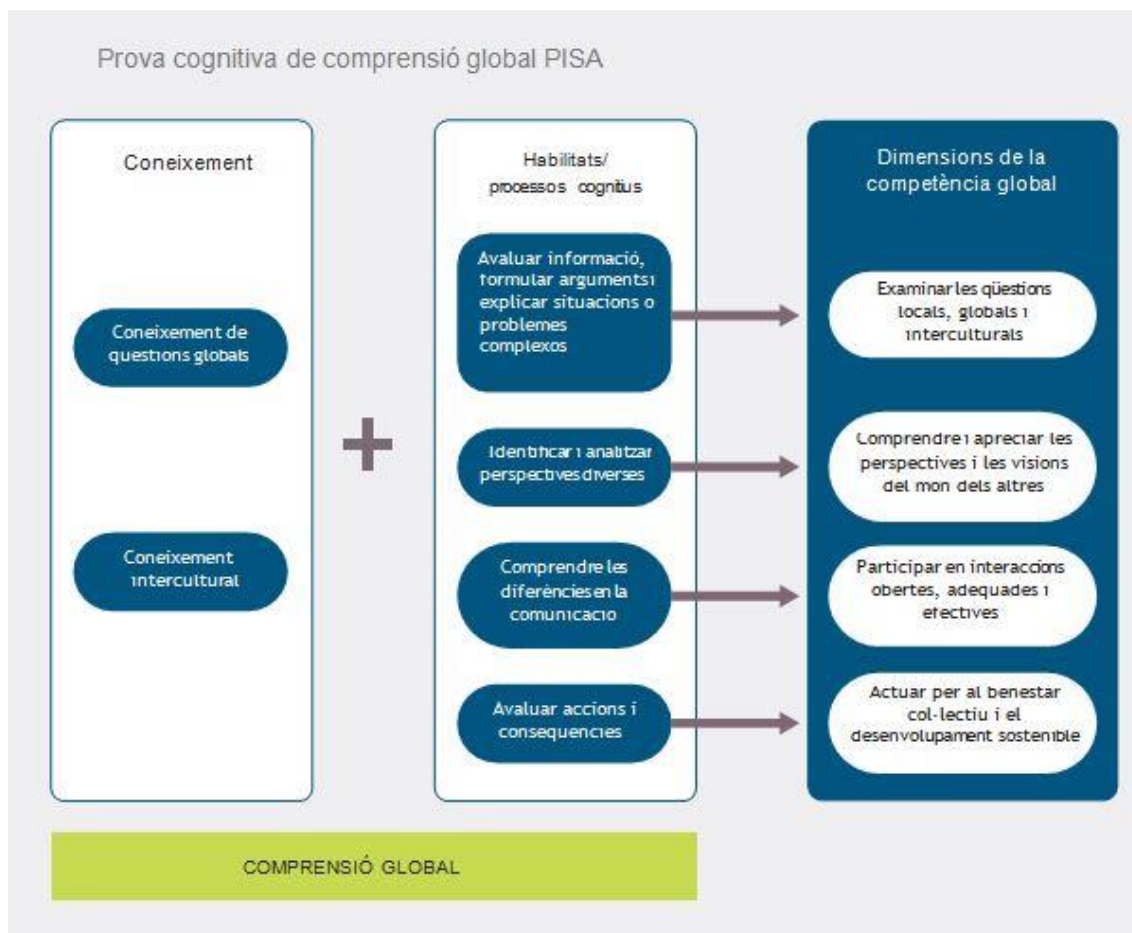
L'alumnat amb competència global també ha d'identificar formes d'administrar conflictes que sorgeixen de problemes de comunicació, analitzant contextos i convencions comunicatives i reconeixent marcadors de respecte.

Finalment, l'alumnat mostra el seu nivell de comprensió global quan pot avaluar diferents cursos d'actuació, proposar solucions i considerar les implicacions immediates i indirectes de les accions. L'últim procés cognitiu constitutiu de la comprensió global implica, per tant, la capacitat d'arribar a conclusions sòlides a partir de la informació que es posseeix i s'adquireix.

Diferents tipus de tasques poden provar el nivell d'aptitud de l'alumnat en l'aplicació de cadascun dels processos cognitius interrelacionats a un problema global o intercultural. Per exemple, es pot demanar que seleccioni la informació més fiable entre una selecció de diferents fonts d'informació sobre un problema; pot avaluar si una declaració és vàlida i es basa en proves. També es pot demanar que resumeixi i expliqui un problema o situació, o que triï entre resums possibles; o que identifiqui passatges d'un missatge extret dels mitjans de comunicació que transmeti estereotips negatius o que faci generalitzacions precipitades; o que identifiqui els diferents grups d'interès en un cas i enumeri els possibles factors contextuals i culturals de les posicions respectives; o que identifiqui quins passatges d'una conversa demostren una ignorància flagrant dels enfocaments de comunicació intercultural; o es pot

demanar que enumeri o seleccioni les possibles conseqüències d'una solució que s'ha proposat per a un problema.

Gràfic 4. La relació entre la prova cognitiva de la comprensió global i les dimensions de la competència global



Tot i que els quatre processos cognitius són indicadors importants de les habilitats d'un individu amb competència global, no s'espera dels elements de prova de l'avaluació de competències globals PISA 2018 que cobreixin els quatre processos cognitius d'una manera equilibrada. En particular, la creació d'ítems de prova que mesurin d'una manera vàlida la comprensió de l'alumnat de les normes i diferències de comunicació (procés 3) és especialment complexa i pot requerir un període de desenvolupament i validació més llarg. Per tant, es preveu que aquest procés cognitiu tingui menys representació en la prova PISA 2018 que els altres tres.

La **taula 1** descriu les capacitats de l'alumnat en els nivells de desenvolupament bàsics, intermedis i avançats de les quatre tipologies de

processos cognitius que constitueixen la comprensió global, la faceta cognitiva de la competència global.

Taula 1. Tipologies de processos cognitius per nivells de dificultat a la prova de competència global PISA 2018

Procés cognitiu	Subcategoria	Bàsic	Intermedi	Avançat
1. Avaluar informació, formular arguments i explicar situacions o problemes complexos	Selecció de fonts (abast)	L'alumne/a prefereix utilitzar fonts que provenen del context cultural propi sense tenir una estratègia aparent de recerca, selecció o diferenciació entre fonts.	L'alumne/a cerca i selecciona fonts que provenen de contextos geogràfics i culturals (regió, idioma, perspectiva) més enllà dels propis. També pot cercar i seleccionar més d'un tipus de font (per exemple, diaris, publicacions, testimonis personals, informes governamentals). Tanmateix, no hi ha una estratègia concreta més enllà del compromís de fer servir fonts diverses.	L'alumne/a sap enquadrar la cerca sistemàticament, de manera que pugui identificar la naturalesa i l'abast de la informació necessària per a solucionar el problema. Selecciona fonts basant-se de forma adequada en contextos i tipus que informaran la comprensió que té de la qüestió que es tracta.
	Ponderar les fonts (fiabilitat i rellevància)	L'alumne/a entén la informació amb el seu valor literal sense tenir en compte factors contextuals (autor, perspectiva geogràfica, cultura) o el tipus de font. Encara no pot detectar biaixos ni incoherències evidents. L'alumne/a no pondera la rellevància de les fonts considerant el tema o l'afirmació en qüestió.	L'alumne/a pondera la rellevància de les fonts considerant el tema o l'afirmació en qüestió. L'alumne/a també considera factors contextuals que poden informar l'avaluació que fa de la fiabilitat d'una font. Pot detectar biaixos i incoherències evidents, però mostra una visió més aviat binària de la fiabilitat («esbiaixada»/«no esbiaixada»).	L'alumne/a es fixa en els factors contextuals per a establir la fiabilitat de la font i la seva rellevància. Comprèn la importància de les perspectives de les diferents fonts, pot distingir les intencions comunicatives de les fonts i de les afirmacions (fets, opinions, propaganda), avaluar si les hipòtesis o premisses són raonables o bé es basen en evidències, i identificar supòsits o reclamacions que revelen estereotips.
	Ús de fonts (raonament amb evidències)	L'alumne/a veu l'ús de fonts com una tasca simple i poc problemàtica consistent a copiar i enganxar informació en un raonament.	L'alumne/a entén la necessitat de fer servir diverses fonts, però aplica un enfocament mecànic quan inclou fonts en un raonament (per exemple, dues fonts «a favor» i dues «en contra»).	L'alumne/a assumeix la naturalesa provisional de les evidències i el fet que diversos raonaments poden provenir de fonts similars. L'alumne/a és capaç de tenir en compte les evidències per explorar i fer front als raonaments contraris. També pot afrontar afirmacions o fonts que es contradueixen.
	Descriure i explicar situacions o problemes complexos	L'alumne/a pot elaborar breus resums d'informació o perspectives. Els resums es llegeixen com una cadena d'informació amb poca organització substantiva. L'alumne/a encara no sap classificar la informació.	L'alumne/a pot descriure la qüestió/situació que es tracta de manera que es connectin conceptes generals (per exemple, cultura, identitat, migració) amb exemples senzills. Pot organitzar el contingut d'una manera compatible amb la comprensió de les qüestions per part dels altres.	L'alumne/a pot descriure la qüestió/situació que es tracta de manera que es connectin conceptes generals (per exemple, cultura, identitat, migració) amb exemples rellevants. Pot desenvolupar i expressar raonaments clars, sòlids i efectius que sintetitzin i connectin la informació proporcionada en la tasca i la informació adquirida dins i fora de l'escola.

		Bàsic	Intermedi	Avançat
2. Identificar i analitzar perspectives i visions diverses del món	Reconèixer perspectives i visions del món	L'alumne/a té una visió simplista de les perspectives: una persona = una perspectiva. Encara no pot explicar l'origen de la perspectiva. L'alumne/a veu el context com irrellevant o de manera determinista («el context com a destí»). Veu les perspectives (culturals, religioses, lingüístiques) com a marcadors relativament fixos, acotats o impermeables de la identitat i la visió del món d'una persona. L'alumne/a veu la identitat d'un individu com una categoria que predomina sobre les altres (com la nacionalitat o la religió). L'alumne/a no considera que la seva perspectiva cultural o visió del món sigui especial; més aviat li sembla que allò que sap és «el normal».	L'alumne/a pot identificar diferents actors i punts de vista sobre una qüestió. L'alumne/a comença a reconèixer que les diferències en les perspectives o les visions del món tenen les arrels en contextos culturals, religiosos, socioeconòmics, regionals i d'altre tipus, i que la seva també és una visió particular del món. L'alumne/a encara no pot articular com es relacionen entre si les perspectives diverses. Les diferències en perspectives o visions del món es comencen a veure com arrelades en orígens culturals, religiosos, socioeconòmics, regionals i d'altres tipus.	L'alumne/a pot descriure i interpretar perspectives i visions del món diverses. L'alumne/a entén que les perspectives es basen en orígens culturals, religiosos, socioeconòmics, regionals i d'altres tipus, i entén com el context geogràfic i cultural d'algú pot conformar la visió que aquesta persona té del món. També entén que la identitat de l'individu és complexa (es pot ser noia, filla, agricultora i ciutadana alhora). Pot articular relacions entre perspectives, situant-les en un marc més ampli (per exemple, quan veu que dos companys de classe de diferents grups ètnics es barallen per prejudicis culturals, entén que la relació entre ambdós reflecteix tensions més àmplies de la societat actual). L'alumne/a té una imatge pròpia d'una persona amb perspectives i sap que hi ha àmbits on és ignorant. Entén que la seva perspectiva està informada pel seu context cultural i per les experiències pròpies, i que la percepció que els altres poden tenir de la seva persona pot diferir de la seva.
	Identificar connexions	L'alumne/a no reconeix les connexions entre els éssers humans més enllà de les connotacions físiques i els marcadors culturals evidents. L'alumne/a no reconeix l'efecte que les accions tenen en els altres i veu les persones de cultures o contextos diferents com a persones llunyanes o exòtiques que pensen i es comporten de manera diferent i que no tenen drets o necessitats semblants als seus.	L'alumne/a reconeix que persones de cultures diferents comparteixen els drets humans més bàsics (per exemple, menjar, refugi, treball, educació, felicitat). Comprèn el significat d'aquests drets o necessitats i algunes de les maneres en què es poden fer efectius o cobrir.	L'alumne/a aprecia les necessitats i els drets humans comuns i reflexiona de manera crítica sobre les diferències individuals, culturals o contextuals, entenant els obstacles (desigualtat econòmica, desigualtat de relacions de poder, violència o conductes insostenibles) que els individus i les societats afronten quan afirmen el dret que tenen a la diversitat i al benestar. També entén que els drets humans universals deixen un marge considerable per a la individualitat nacional, regional i cultural i altres formes de diversitat, i permeten a individus i grups fer valer la visió que tenen de viure bé en la mesura que la seva opció no impedeixi els drets humans bàsics d'altri.

		Bàsic	Intermedi	Avançat
3. Comprendre les diferències en la comunicació	Comprendre els contextos comunicatius i el diàleg respectuós	L'alumne/a encara no sap com comunicar-se de manera eficaç i adequada d'acord amb el públic i el context. Concretament, no reconeix normes culturals, estils interactius, expectatives o nivells de formalitat en un determinat context i públic social i cultural. L'alumne/a encara no és capaç d'observar, escoltar activament ni interpretar pistes socials i contextuals com ara el llenguatge corporal, l'entonació, la dicció, les interaccions físiques, el codi de la vestimenta o els silencis. L'alumne/a se sorprèn per qualsevol problema en la comunicació i no disposa d'un repertori comunicatiu que li permeti resoldre aquests problemes o evitar-los.	L'alumne/a és conscient de com es comunica i mira de fer que la seva comunicació sigui adient per al context. L'alumne/a pot identificar alguns estils interactius, expectatives o nivells de formalitat en un determinat context social i cultural, però encara no pot calibrar les seves eleccions lingüístiques i de comunicació en conseqüència. L'alumne/a pot fer front als problemes en la comunicació (per exemple, demanant repeticions o reformulacions), però ho fa amb poca confiança.	L'alumne/a coneix els estils de comunicació propis i entén que una comunicació eficaç i adequada s'ha d'adaptar al públic, al propòsit i al context. Concretament, és sensible als matisos en normes culturals, estils interactius, expectatives o nivells de formalitat en un determinat context i públic social i cultural. Escolta de manera activa, observa amb atenció i recull informació, incloent indicis socials i culturals que informen les seves eleccions comunicatives. L'alumne/a pot desglossar els seus missatges, reformulant, revisant o simplificant la seva pròpia comunicació. Utilitza recursos lingüístics com ara evitar afirmacions categòriques, connectar amb el que diuen els altres, compartir preguntes i dubtes, i reconèixer contribucions de manera que avanci el diàleg cívic i recíproc.
		Bàsic	Intermedi	Avançat
4. Avaluat accions i conseqüències	Considerar les accions	L'alumne/a considera un curs d'acció com a obvi i poc problemàtic. Per exemple, quan se li planteja un problema de contaminació industrial, arriba a la conclusió immediata que cal «tancar totes les fàbriques contaminants».	L'alumne/a entén que hi ha diversos cursos d'acció possibles i necessaris per a tractar una qüestió/situació o contribuir al benestar de les persones i les societats. Pot identificar indicacions per a futures investigacions si no n'hi ha prou amb les evidències disponibles per a arribar a conclusions sobre el millor curs d'acció.	L'alumne/a demostra la capacitat d'identificar i avaluar diferents cursos d'acció per a resoldre una qüestió/situació. Sospesa les accions entre si; per exemple, observant els precedents, considerant i avaluant les evidències disponibles, i avaluant les condicions que poden fer possibles les accions.
	Avaluar les conseqüències i les implicacions	L'alumne/a comprèn les implicacions d'accions simples en termes lineals sense ponderar accions o implicacions diverses ni considerar conseqüències no desitjades.	L'alumne/a comprèn les conseqüències immediates més probables d'una determinada posició o curs d'acció, i pot avaluar com es comparen aquestes conseqüències amb les posicions/visions alternatives disponibles.	L'alumne/a considera les conseqüències o implicacions immediates i indirectes de les diverses accions i decisions possibles. Pot sospesar conseqüències a curt i llarg termini, i també conseqüències de curt abast i distants en l'espai. L'alumne/a també considera la possibilitat de conseqüències involuntàries de resultes de les accions.

Contingut de les unitats de la prova

Una unitat de prova típica es basa en un escenari que se centra en una qüestió global o intercultural i en presenta diferents perspectives. Els escenaris s'utilitzen sovint com a eines docents, i utilitzar-los en les unitats de prova pot aportar evidències útils per a la política educativa i el professorat, ja que estimulen l'alumnat a pensar de manera lògica i sistemàtica.

Un disseny basat en escenaris en una avaluació internacional parteix de la hipòtesi que és possible identificar un conjunt de «grans qüestions» sobre les quals tots els joves haurien d'aprendre, amb independència del lloc on visquin o la procedència sociocultural de cadascun. Tanmateix, una delimitació exacta del contingut rellevant per als escenaris és difícil, ja que les qüestions globals i interculturals estan en evolució constant. No obstant això, la **taula 2** esbossa quatre dominis de contingut i els subdominis relacionats, els quals es poden considerar rellevants per a tot l'alumnat. Tots els escenaris de la prova cognitiva PISA es poden classificar segons un d'aquests (sub)dominis de contingut.

Taula 2. Dominis i subdominis de contingut dels escenaris

Domini de contingut 1: Cultura i relacions culturals
Subdomini 1.1: Formació de la identitat en societats multiculturals Subdomini 1.2: Expressions culturals i intercanvis culturals Subdomini 1.3: Comunicació intercultural Subdomini 1.4: Presa de perspectiva, estereotips, discriminació i intolerància
Domini de contingut 2: Desenvolupament socioeconòmic i interdependència
Subdomini 2.1: Interaccions econòmiques i interdependència Subdomini 2.2: Capital humà, desenvolupament i desigualtat
Domini de contingut 3: Sostenibilitat ambiental
Subdomini 3.1: Recursos naturals i riscos ambientals Subdomini 3.2: Polítiques, pràctiques i comportaments per a la sostenibilitat ambiental
Domini de contingut 4: Institucions, conflictes i drets humans
Subdomini 4.1: Prevenició de conflictes i delictes d'odi Subdomini 4.2: Drets humans universals i tradicions locals Subdomini 4.3: Participació política i compromís global

Els desenvolupadors de les proves han de buscar una cobertura equilibrada dels quatre dominis de contingut a través de les diferents unitats que constitueixen cada prova cognitiva d'una hora de durada, afavorint escenaris que travessin diversos dominis de contingut. Les unitats de prova han de

privilegiar el material d'estímul que sigui familiar i rellevant per a l'alumnat de 15 anys, i així facilitar el seu compromís amb la tasca. El risc associat a temes sensibles (per exemple, un estudi de cas sobre els delictes d'odi contra les minories pot ser sensible per a un alumne d'un grup minoritari) s'ha de valorar i minimitzar amb cura durant el disseny dels escenaris i dels ítems de prova corresponents. La combinació de mitjans adequats, com ara textos, tires còmiques i fotografia, pot augmentar la qualitat i la rellevància de l'escenari per a l'alumnat, reduir la càrrega de lectura i augmentar la implicació de l'alumnat en les tasques. També és important evitar escenaris que presentin una representació estereotipada de determinades identitats o grups culturals, que podria contribuir als relats únics i als prejudicis.

A més de variar segons el contingut, els escenaris de cada unitat de prova poden variar segons el context. Per exemple, poden referir-se al context personal de l'alumnat (situacions relacionades amb un mateix, amb la família o amb grups d'iguals), al seu context local (xarxes socials més àmplies, barri, ciutat o país) o al context global (la vida a tot el món, tal com s'experimenta amb l'exposició als mitjans de comunicació i la participació en xarxes socials). Per exemple, en el context personal d'interacció de l'alumnat dins l'aula multicultural —en què, a més de diferències de procedència nacional, també hi ha diferències de gènere, religioses, socioeconòmiques i d'altres—, es poden avaluar les capacitats de comunicació intercultural i comprensió de l'alumnat (processos cognitius 2 i 3 i domini de contingut 1). Els escenaris que incorporen històries de conflictes o intercanvis culturals positius en els barris multiculturals (context local) poden servir com a rerefons útil per als ítems de prova que avaluen la comprensió de l'alumnat sobre els reptes de la integració social dins de la seva comunitat local; els escenaris en què l'alumnat ha d'analitzar les notícies mundials o treballar a distància en un projecte amb altres alumnes d'un país diferent poden aprofitar una àmplia varietat de dominis de contingut i processos cognitius.

Complexitat de les unitats de prova

L'ús eficaç dels processos cognitius avaluats (descrits a la **taula 1**) està íntimament lligat al coneixement dels continguts que l'alumnat té sobre el tema o la situació en què se li demana que treballi. Tot i que les habilitats cognitives d'analitzar i avaluar la informació són en si mateixes de caràcter general, les qüestions globals i interculturals presenten reptes específics propis que requereixen coneixements del món i de les diferències culturals. Per exemple, només l'alumnat amb un cert grau de coneixement de les conseqüències del canvi climàtic pot comprendre plenament les posicions en conflicte en un debat sobre la reducció de l'emissió de diòxid de carboni a les ciutats. De la mateixa manera, si un alumne no sap res sobre una qüestió, tindrà dificultats per considerar-la des de diverses perspectives. El coneixement del contingut de fons es considera, en aquest marc, un important facilitador dels processos

cognitius que l'alumnat utilitza quan se li demana que reflexioni sobre un estudi de cas particular plantejat en una unitat de prova. Quan l'alumnat llegeix un text o segueix una conversa presentada en l'escenari de cada unitat de prova, la seva comprensió es veu limitada tant pel contingut com per la complexitat del material en l'escenari i pel desenvolupament dels processos cognitius necessaris per a la comprensió global. La demanda cognitiva de les unitats de prova individuals es defineix, per tant, pel nivell de coneixements del contingut i les habilitats cognitives que l'alumnat ha d'activar per resoldre les tasques proposades. En les unitats de prova més exigents, normalment l'alumnat ha d'aportar informació obtinguda del coneixement propi sobre el domini de contingut, la qual no s'explica explícitament en l'escenari.

La **taula 3** estableix les categoritzacions de complexitat de les unitats de prova, d'acord amb el nivell de coneixement del contingut i les habilitats de lectura general requerides per l'escenari i el percentatge d'ítems de la prova. Tot i que la descodificació del llenguatge general i les habilitats de comprensió no són components integrals de la competència global, el llenguatge utilitzat en els escenaris de prova i els ítems influirà, per força, en la dificultat de les unitats de prova. Cal, doncs, defugir un llenguatge molt complex. Es tracta de reduir el risc que els resultats de les proves quedin molt influïts per les diferències en la descodificació de textos i les habilitats de comprensió del llenguatge. Pel que fa al coneixement del contingut específic del domini, el requisit d'exposició prèvia a informació rellevant i situacions interculturals és un factor important de la dificultat d'una unitat de prova i, per tant, del rendiment de l'alumnat en la prova cognitiva.

Taula 3. Dimensions i nivells de complexitat dels escenaris

Nivells de dificultat	Coneixement específic del domini	Percentatge d'ítems	Coneixement general (text i llenguatge)	Percentatge d'ítems
Baix	El tema analitzat en la unitat de prova és familiar per a la gran majoria d'alumnes. Per entendre què es demana en la unitat no cal que l'alumnat tingui un coneixement previ ampli del tema o de la qüestió.	Al voltant del 40%.	L'escenari es presenta en un llenguatge molt senzill, sense paraules tècniques ni expressions que siguin exclusives d'un grup sociocultural o demogràfic determinat.	Al voltant del 60%.
Mitjà	La majoria de l'alumnat sent a parlar sovint del tema o qüestió, però no necessàriament hi està familiaritzat en tots els aspectes. L'alumnat que hi hagi tingut alguna exposició, dins de l'escola o fora, probablement tindrà un millor rendiment en la unitat.	Al voltant del 40%.	El llenguatge amb què es presenta l'escenari és familiar per a la majoria d'alumnes de 15 anys. L'elecció de les paraules és típica de la comunicació dirigida a públics no especialitzats. Les diferències en els estils de comunicació	Al voltant del 30%.

			entre grups es minimitzen cada vegada que les converses de ficció s'utilitzen com a escenaris. Els textos individuals tenen coherència interna, i els textos múltiples estan connectats de manera clara.	
Alt	La majoria d'alumnat ha sentit a parlar del tema o qüestió. Tanmateix, atesa la seva complexitat, és probable que només una minoria estigui familiaritzada amb el contingut de la unitat. L'alumnat que hi ha estat exposat, dins l'escola o fora, pot participar més fàcilment en la unitat de prova i se n'espera un millor rendiment.	Al voltant del 20%.	L'escenari es presenta en un llenguatge més complex, típic de l'escriptura formal o la conversa professional, i pot incloure una quantitat limitada de vocabulari tècnic o de contingut específic. La comunicació entre actors en l'escenari pot fer paleses diferències en els estils de comunicació entre grups, tot i que s'espera que la majoria de l'alumnat pugui seguir la conversa i comprendre'n el significat global (no s'utilitza argot ni fraseologia complicada).	Al voltant del 10%.

Les asimetries internacionals en l'oportunitat que té un alumne d'aprendre la matèria probablement siguin més importants en una avaluació de competència global que en l'avaluació de matèries més tradicionals, com ara les ciències o les matemàtiques. La raó és que tot just són una minoria les escoles que ja inclouen l'educació global en el currículum, i el contingut de l'educació global varia molt d'un país a un altre. D'altra banda, el procés d'aprenentatge de la competència global es desenvolupa en un context que arriba molt més enllà de l'aula: un factor important que determina fins a quin punt l'alumnat té coneixements sobre qüestions globals i altres cultures s'origina en els diferents entorns socioculturals en què viu i aprèn.

L'aprenentatge per a la competència global és una activitat cultural. I no ho és només perquè en part s'adquireix mitjançant la interacció social. També ho és perquè el procés està influït per la manera com els grups culturals específics interpreten el món i transmeten la informació. Previsiblement, les asimetries en el coneixement del contingut seran importants per al rendiment en la prova. Tanmateix, el disseny de la prova fa que l'avaluació cognitiva PISA sigui fonamentalment diferent d'un qüestionari de coneixement. En primer lloc, cap ítem de la prova no avalua directament el coneixement factual (per exemple, un ítem no demanaria a l'alumnat que especifiqui l'augment de la temperatura global que es va anunciar en l'últim informe del Grup d'Experts sobre el Canvi

Climàtic). En segon lloc, només una minoria de les unitats de prova requerirà que l'alumnat tingui un nivell elevat de coneixements sobre qüestions globals i interculturals (**taula 2**). Tot i que el coneixement de fons ajuda en la comprensió de l'escenari per part de l'alumnat, el rendiment en la prova hauria de reflectir principalment les seves capacitats per utilitzar les habilitats de raonament i presa de perspectiva per connectar el seus coneixements generals sobre problemes globals a problemes i situacions noves i imprevistes. El disseny de la prova mitiga les asimetries internacionals pel que fa a l'oportunitat de l'alumnat d'adquirir coneixement de fons sobre el contingut, ja que demana que treballi en breus unitats de prova de diferents dominis de contingut. Així, les persones que fan la prova i procedeixen d'un context cultural determinat tindran més coneixement de fons sobre unes àrees, però no en tindran tant sobre unes altres.

Format dels escenaris

Els escenaris utilitzats en la prova han de reflectir la varietat de contextos i rols en què l'alumnat pot aprendre sobre qüestions globals o explorar la complexitat de les interaccions interculturals. L'autenticitat i la rellevància de les tasques són cabdals per estimular un nivell de compromís suficient amb la prova. Els escenaris es poden dissenyar utilitzant els quatre formats següents, els quals assignen un paper particular a l'alumnat, aportant un propòsit clar per a la participació en la tasca:

1. L'alumne/a com a investigador/a.
2. L'alumne/a com a periodista.
3. L'alumne/a com a mediador/a o membre d'un equip.
4. L'alumne/a com a participant en un debat.

En el primer format, l'alumne/a com a investigador/a, es demana a les persones que fan la prova que imaginin que estan inscrits en un curs a la seva escola i que han de presentar un treball de recerca de col·laboració amb altres companys al final del període escolar. En aquest escenari, l'alumne/a ha d'examinar la informació de les cerques web o de les aportacions d'altres alumnes de l'equip. Aquest format examina diversos tipus de processos cognitius: les capacitats de l'alumnat per seleccionar la informació es poden avaluar presentant-hi resultats múltiples a partir de consultes web i demanant que se seleccioni el més adequat per a la recerca; la capacitat de presa de perspectiva per part de l'alumnat es pot avaluar demanant-li que analitzi les causes d'un malentès o un conflicte entre dos membres de l'equip de recerca.

El segon format presenta tasques de rendiment que l'alumnat ha de resoldre actuant com a periodista: l'escenari demana a l'alumnat que es posi a la pell d'un periodista que vol escriure un article sobre una notícia que ha sentit. El text d'aquest tipus d'escenari sol prendre la forma d'un extracte d'un diari o de

les xarxes socials en què es presenten els elements principals d'un cas. Una primera pregunta o conjunt de preguntes generalment verifica si l'alumnat comprèn el missatge, pot avaluar la qualitat i la credibilitat de la informació exposada a la font i pot raonar més enllà del text qüestionant possibles motivacions i interpretacions subjectives de la informació aportada per l'autor. A continuació l'escenari evoluciona i es demana a l'alumnat que busqui informació i fonts pròpies; per exemple, demanant-li que identifiqui quins actors voldria entrevistar i/o seleccionant preguntes pertinents que s'han de fer a actors diversos amb la finalitat d'entendre millor les seves accions i perspectives. Aquest tipus d'escenari pot avaluar tots els processos cognitius del marc, i funciona especialment bé per avaluar la capacitat de l'alumnat de seleccionar informació, utilitzar-la i avaluar-ne la validesa. La naturalesa investigadora de les tasques ha de ser prou estimulant i realista per a la majoria de l'alumnat.

Els escenaris on l'alumne/a actua com a mediador/a o membre d'un equip demanen a l'alumnat que suggereixi què faria per moderar o resoldre un conflicte a la seva escola o barri. Normalment, el text pren la forma d'una conversa, on dos o més actors tenen un conflicte sobre una qüestió. En les preguntes es demana a l'alumnat que identifiqui qui hi està involucrat, quins poden ser els sentiments, els pensaments i les reaccions dels diversos actors i per què li sembla que pensen i reaccionen així; basant-se en les relacions entre personatges i les seves característiques socials i culturals. També se li pot demanar que generi o identifiqui possibles solucions que considerin els interessos de totes les parts o de la majoria de les parts. Aquest tipus d'escenari pot examinar de manera eficient la capacitat de l'alumnat de reconèixer, articular, posicionar i interpretar les perspectives dels diversos actors en un conflicte social determinat i aportar solucions que tinguin en compte i integrin les diferents posicions.

Finalment, els escenaris de l'alumne/a com a participant en un debat requereixen a l'alumnat que desenvolupi arguments i compari diferents perspectives sobre un tema en un format de debat. L'escenari proporciona una informació general sobre el tema que l'alumnat pot utilitzar per respondre. Les preguntes de l'escenari demanen a l'alumnat que desenvolupi (o seleccioni) arguments a favor d'allò que defensa, i que afronti i rebutgi els arguments favorables a allò que defensa l'oponent. Si s'adapta correctament a un format d'avaluació, el format del debat pot estimular la implicació de l'alumnat i donar-li l'oportunitat de demostrar el domini que té de les habilitats de pensament i comunicació.

La descripció dels formats d'escenari no és exhaustiva i es poden explorar altres tipus d'escenaris durant el procés de desenvolupament de la prova.

Format de resposta

La forma en què es recopilen les evidències —el format de resposta— varia segons el procés cognitiu que s'avalua i el format escollit de l'escenari. Formats de resposta diferents poden requerir habilitats diferents. Per exemple, els ítems de resposta tancada i de resposta múltiple depenen més de les habilitats de descodificació, ja que els lectors han d'eliminar les respostes incorrectes, cosa que no passa amb els ítems de resposta oberta (Cain & Oakhill, 2006).

Com en qualsevol avaluació a gran escala, el rang de formats d'ítems factibles es limita a una combinació de preguntes de resposta oberta i tancada. Tanmateix, els elements de resposta oberta contextualitzats són especialment rellevants per a aquesta avaluació, ja que demanen que l'alumnat combini components de coneixement rellevants, abstractes, conceptuals i específics per a una tasca de resolució de problemes (Spiro *et al.*, 1995). Els ítems de resposta oberta ja s'utilitzaven i validaven a la prova cognitiva internacional de l'ICCS (Schulz *et al.*, 2008), NAEP Cívics (National Assessment Governing Board, 2010) i en l'examen GCSE del Regne Unit en Estudis de Ciutadania (Departament d'Educació del Regne Unit, 2014). Els ítems de resposta oberta es puntuen mitjançant rúbriques: directrius de puntuació que inclouen descripcions qualitatives detallades dels estàndards de rendiment (Andrade, 2005; Popham, 1997; Popp, Ryan i Thompson, 2009; Stellmack *et al.*, 2009; Thaler, Kazemi i Huscher, 2009).⁶ La majoria d'unitats de prova han d'incloure almenys una pregunta amb un format de resposta oberta.

Moderadors de l'actuació: comprensió lectora, actituds i valors

Hi ha factors individuals que no s'avaluen de manera explícita en la prova cognitiva PISA però que, tanmateix, poden moderar el rendiment de l'alumnat. En la prova del 2018, els escenaris es basen principalment en textos escrits, malgrat els esforços per integrar eficaçment textos i imatges. Les capacitats que l'alumnat necessita per fer una bona prova de competència global, per tant, se superposen en certa mesura amb les que es requereixen per a l'alfabetització lectora, ja que la definició PISA de l'alfabetització lectora ha posat més èmfasi en les capacitats de l'alumnat per a analitzar, sintetitzar, integrar i interpretar diversos textos (OCDE, 2016). Tanmateix, aquest marc identifica un conjunt d'habilitats de presa de perspectiva i raonament que clarament van més enllà de la competència lectora, i se centra en l'aplicació

⁶ Doscher (2012) explora la validesa i fiabilitat de dues rúbriques per al projecte Global Learning Initiative de Florida International University (FIU). Les rúbriques es referien a dos estudis de casos que van mesurar la consciència i les perspectives globals de l'alumnat universitari. Amb les rúbriques es van obtenir puntuacions que van mesurar de forma fiable els resultats d'aprenentatge global de l'alumnat. L'alumnat que va assistir als cursos d'aprenentatge global va obtenir un rendiment força millor en les tasques de rendiment que l'alumnat que no va assistir a aquests cursos.

d'aquestes capacitats a àrees de contingut específic (qüestions globals i interculturals). Les especificitats de les qüestions globals i les relacions interculturals contribueixen a definir i determinar els processos cognitius i les habilitats emprades en les tasques.

Es podrà mesurar i comptar parcialment la correlació entre les habilitats de lectura i la comprensió global, ja que l'alumnat examinat en competència global el 2018 també s'examinarà en la lectura. Per tant, els resultats individuals de l'alumnat i de cada país en l'avaluació es podria comparar abans i després de tenir en compte el rendiment en la lectura.

Les actituds poden facilitar la comprensió global i intercultural en el nivell afectiu i, per tant, actuar com a moderadores del rendiment en la prova cognitiva. De les actituds que afavoreixen la pràctica i el desenvolupament de les habilitats cognitives respecte a la competència global en tenim diversos exemples: la curiositat per altres cultures; la curiositat sobre una àmplia gamma de qüestions globals; els esforços conscients per estar al cas dels esdeveniments actuals a nivell local i global; l'observació positiva i respectuosa de les diferències culturals; el desig de fer alguna cosa sobre els problemes globals que amenacen les necessitats i llibertats de les generacions actuals i futures (mentalitat global). Aquestes actituds no es mesuren directament en la prova cognitiva. Tanmateix, en el qüestionari contextual PISA, l'alumnat ha d'informar de fins a quin punt està d'acord amb una sèrie d'enunciats relacionats amb aquestes actituds (vegeu la secció sobre informació autoreportada al qüestionari per a l'alumnat). La triangulació dels resultats de la prova cognitiva i la informació autoreportada del qüestionari proporcionarà evidències rellevants sobre com les actituds afavoreixen l'enteniment global i intercultural.

No hi ha dubte que l'aspecte més complex per a l'operacionalització d'aquest marc d'avaluació es refereix a una definició clara de la manera com els valors afecten la comprensió global i intercultural. Tot i que els valors són una part integral de la competència global, la prova cognitiva PISA no els valora. La prova proposada demana a l'alumnat que reflexioni sobre la validesa i les conseqüències de les afirmacions formulades i que elabori les seves pròpies conclusions sobre un tema o situació en particular.

Requereix una selecció acurada de les preguntes de la prova que es poden incloure en l'avaluació cognitiva internacional. Es pot demanar a l'alumnat que avalui afirmacions que siguin clarament correctes o incorrectes basant-se en criteris objectius, perquè confirmen o contradiuen evidències científiques o històriques consensuades. Tanmateix, cal que no totes les preguntes de la prova cognitiva s'adrecin a avaluar l'alumnat en l'ètica i les opinions, sinó que més aviat n'han d'avaluar la capacitat per reconèixer i explicar la complexitat d'un cas i la multiplicitat de posicions possibles. Per exemple, en un escenari hipotètic que descriu el cas d'un pare que roba per alimentar fills que passen

gana, no es demana a l'alumnat que conclougui si l'acció mereix un càstig o no. Les preguntes més aviat poden anar en el sentit de demanar a l'alumnat que demostrï que entén que la llei, en casos específics, pot topar amb les necessitats humanes bàsiques; o de demanar-li que identifiqui/expliqui els possibles riscos i les incerteses d'establir excepcions *ad hoc* en la llei.

3.3. Informació autoreportada al qüestionari per a l'alumnat

A més dels resultats de l'avaluació cognitiva, la informació sobre competències globals a l'estudi PISA 2018 inclourà informació a nivell de país o subpoblació sobre les respostes de l'alumnat, el personal directiu de les escoles, el professorat i els pares i mares als ítems del qüestionari.

Per a les habilitats i actituds socials i emocionals, trobar el mètode d'avaluació adequat és més complicat que no pas decidir què cal avaluar. Pràcticament no és possible definir escales per a actituds i habilitats autoreportades que sempre siguin vàlides al 100%. L'estratègia adoptada a l'estudi PISA 2018 ha privilegiat l'ús i l'adaptació d'escales que ja s'han validat en altres avaluacions empíriques.

El problema més comú en l'avaluació de les habilitats i actituds autoreportades és el de la conveniència social. Les actituds, en particular, estan relacionades amb la percepció de la imatge personal i l'acceptació social. Per tal de preservar una imatge personal positiva, l'alumnat pot tenir la temptació de respondre als ítems del qüestionari segons allò que li sembla que és socialment acceptable. Les escales autoreportades que mesuren les actituds envers la raça, la religió i el sexe, entre d'altres factors, es veuen particularment afectades pel biaix d'acceptació social. Les persones sotmeses a la prova que tenen una actitud negativa cap a un grup en particular poden no voler admetre, ni tan sols dins seu, que tenen aquests sentiments. En un estudi sobre les actituds cap als refugiats, Schweitzer *et al.* (2005) va trobar que el biaix de l'acceptació social representava el 8% de la variància en actituds.

En la bibliografia apareixen una gran quantitat d'escales de tipus Likert sobre actituds cíviques i democràtiques, i n'hi ha una sèrie de relacionades amb la competència global tal com es defineix a l'estudi PISA.⁷ Per exemple, es va desenvolupar l'Escala de Mentalitat Global amb la finalitat de «mesurar les actituds de l'alumnat relacionades amb el seu sentit de connexió amb l'interès i la responsabilitat de la comunitat global i els comportaments associats a aquesta perspectiva» (Hett, 1993). Els ítems de l'escala tocaven tant la qüestió de les creences com la dels comportaments. Per exemple, es va demanar a l'alumnat que informés de fins a quin punt estava d'acord amb l'afirmació

⁷ Les escales de Likert inclouen una sèrie d'enunciats en què les persones que fan la prova han d'indicar si hi estan més d'acord o més en desacord sobre, per exemple, una escala de resposta de 4 o 5 punts.

següent: «Tendeixo a jutjar els valors dels altres prenent com a referència el meu sistema de valors».

Seguint aquesta bibliografia, el qüestionari per a l'alumnat de l'estudi PISA 2018 inclou ítems amb afirmacions múltiples que utilitzen mètodes tipus Likert. Aquests ítems es basen, fins on és possible, en treballs preexistents, tenint en compte qüestions com el temps dedicat a la prova i la sensibilitat de la pregunta, i s'adapten tan bé com es pot a la realitat de l'alumnat de 15 anys. L'annex C inclou les preguntes i els ítems sobre competència global que s'inclouran en el qüestionari de l'alumne a l'estudi PISA 2018. Són un subconjunt d'un conjunt més gran de material que es va triar a tots els països participants a l'estudi PISA. En la transició de l'assaig de camp a l'estudi principal, es van eliminar preguntes i es van escurçar escales amb la finalitat de reduir el temps de la prova, sense deixar de garantir la cobertura adequada d'aquest marc i preservant la validesa psicomètrica de les escales. El qüestionari més llarg posat a prova pilot de l'estudi PISA, així com l'anàlisi de camp de la qualitat psicomètrica del material, estan disponibles per a qui li interessi.

L'anàlisi de les respostes a aquests ítems hauria de permetre el desenvolupament futur de preguntes sobre actituds i habilitats emocionals o conductuals que es puguin incloure en futures edicions de l'estudi PISA. El treball futur, més enllà del 2018, també podria considerar la integració d'altres mètodes per mesurar actituds i «habilitats interpersonal» menys propenses al biaix derivat de l'acceptació social.

Coneixement i habilitats autoreportades

Coneixement autoreportat de qüestions globals i interculturals

Un primer conjunt de preguntes en el qüestionari per a l'alumnat inclou el coneixement de qüestions globals i interculturals. Una pregunta del qüestionari de l'estudi PISA 2018 demana a l'alumnat que indiqui amb quina facilitat podria fer una sèrie de tasques relacionades amb qüestions globals; per exemple, explicar com les emissions de diòxid de carboni afecten el canvi climàtic global. Una altra pregunta demana a l'alumnat que informi sobre la seva familiaritat amb diferents qüestions globals, com ara el canvi climàtic i l'escalfament global, la salut mundial i la migració.

Capacitat d'expressió per comunicar-se en contextos multiculturals

Un segon conjunt de preguntes es refereix a les habilitats lingüístiques, de comunicació i de comportament que es requereixen per comunicar-se amb altres persones, per gestionar problemes en la comunicació i per intervenir amb converses entre parlants de diferents idiomes o cultures. La progressió de l'alumnat en aquest component es pot avaluar segons l'habilitat que té en un

idioma estranger i la capacitat autoreportada de gestionar la comunicació amb persones d'altres procedències culturals i en contextos desconeguts.

Les dades autoreportades sobre coneixements de llengües estrangeres es poden utilitzar per examinar les relacions entre adquirir una segona llengua i mesurar nivells de comprensió global o disposicions positives cap a d'altres països i cultures. Aquesta investigació podria tenir diverses implicacions polítiques rellevants tant per als esforços en l'ensenyament de llengües com per als programes curriculars destinats a augmentar el nivell de comprensió de l'alumnat sobre qüestions globals.

Al qüestionari per a l'alumnat de l'estudi PISA 2018 s'indica quantes llengües parla l'alumnat i els seus pares amb un nivell que permeti mantenir una conversa. El qüestionari també inclou una pregunta que demana a l'alumnat que indiqui fins a quin punt explicarien les coses de manera molt acurada, comprovarien la comprensió o adaptarien el llenguatge quan s'expressessin en el seu idioma natiu amb persones que tenen un altre idioma natiu.

Adaptabilitat autoreportada

La investigació sobre la comunicació intercultural ha desenvolupat i validat diversos ítems i escales d'adaptabilitat i flexibilitat. Per exemple, l'escala d'efectivitat intercultural de Portalla i Chen (2010) inclou mesures autoreportades de flexibilitat conductual, com ara el nivell d'acord amb l'afirmació «sovint actuo com una persona molt diferent quan interactuo amb persones de cultures diferents».

El qüestionari de l'estudi PISA 2018 inclou una pregunta amb afirmacions múltiples sobre l'adaptabilitat, i demana a l'alumnat que expliqui com tracta les interaccions difícils amb persones d'altres orígens culturals. Els sis ítems de la pregunta es van adaptar de les escales validades a Martin i Rubin (1995) i Dennis i Vander Wal (2010).

Presa de perspectiva autoreportada

Com en el cas de l'adaptabilitat, hi ha diverses escales en perspectiva i empatia dissenyades específicament per a adolescents i que s'han revisat per al qüestionari de l'estudi PISA. Inclou l'índex d'empatia per a nens i adolescents (Index of Empathy for Children and Adolescents o IECA; Bryant, 1982), la subescala d'empatia del qüestionari de comportament dels nens (Children's Behaviour Questionnaire; Rothbart *et al.*, 1994), l'índex de reactivitat interpersonal (Interpersonal Reactivity Index o IRI; Davis, 1980), l'escala d'empatia bàsica (Basic Empathy Scale; Jolliffe i Farrington, 2006), i el mesurament d'empatia i simpatia en l'adolescent (Adolescent Measure of Empathy and Sympathy o AMES; Vossen *et al.*, 2015). En el qüestionari per a

l'alumnat de l'estudi PISA, una pregunta composta de cinc ítems valora la presa de perspectiva. Els cinc ítems s'han adaptat de Davis (1983) i s'espera que formin una construcció unidimensional.

Actituds autoreportades

Obertura autoreportada envers les persones d'altres procedències culturals

El qüestionari de l'estudi PISA inclou una pregunta per avaluar «l'interès de l'alumnat per aprendre sobre altres cultures». La pregunta avalua el desig o la voluntat de l'alumnat d'aprendre sobre altres països, religions i cultures. Els quatre ítems inclosos en la pregunta s'han adaptat de diferents fonts, per exemple Chen *et al.* (2016) i Mahon i Cushner (2014).

Respecte autoreportat envers persones d'altres procedències culturals

Una pregunta del qüestionari de l'estudi PISA demana a l'alumnat que informi fins a quin punt li sembla que respecta i valora altres persones com a éssers humans, independentment de la procedència cultural. Els cinc ítems es van adaptar del Consell d'Europa (2016b), Munroe i Pearson (2006), Lázár (2012), i Fritz *et al.* (2002).

Mentalitat global autoreportada

El qüestionari de l'estudi PISA inclou una pregunta sobre la mentalitat global. S'espera que els sis ítems de la qüestió avaluïn les facetes següents de la mentalitat global: «sentit de la ciutadania mundial» (ítem 1), «sentit de responsabilitat per les altres persones del món» (ítems 2, 4 i 6), «sentit d'interconnectivitat» (ítem 3) i «autoeficàcia global» (ítem 5).

Ítems del qüestionari sobre estratègies, pedagogies i actituds per a ensenyar competències globals

El qüestionari de l'estudi PISA 2018 proporcionarà informació sobre innovacions en els currículums i mètodes d'ensenyament destinats a preparar l'alumnat per a la ciutadania global. Dues preguntes se centren en el currículum. Una demana al personal directiu i al professorat si el currículum inclou temes globals com ara el canvi climàtic i l'escalfament global, la salut mundial o la migració. L'altra els demana si el currículum formal fa referència a habilitats i disposicions de competència global, com ara comunicar-se amb persones de diferents procedències culturals o països o l'obertura a experiències interculturals.

Un segon conjunt de preguntes se centra en les creences i pràctiques dels docents. N'hi ha una que demana al personal directiu que informi sobre les

opinions generals del seu professorat respecte a com l'escola hauria de gestionar la diversitat ètnica. Una altra s'interessa per pràctiques específiques per a l'aprenentatge multicultural a nivell escolar, com ara ensenyar sobre les creences, costums o arts dels diversos grups culturals que viuen al país o encoratjar l'alumnat a comunicar-se amb persones d'altres cultures a través d'Internet i les xarxes socials.

Dues preguntes del qüestionari per al professorat de l'estudi PISA indiquen el nivell de preparació del professorat per respondre a les diferents comunitats d'alumnes, potencialment per mitjà d'estratègies docents diferents. Una pregunta informa sobre si el professorat ha estudiat qüestions interculturals o ha rebut formació en mètodes pedagògics per ensenyar-los eficaçment en entorns multiculturals. Una altra pregunta del qüestionari per al professorat informarà sobre l'autoeficàcia del professorat a l'hora d'afrontar els reptes d'una aula multicultural i d'adaptar la docència a la diversitat cultural de l'alumnat.

El qüestionari per a l'alumnat també aporta informació sobre els comportaments del professorat des de la perspectiva estudiantil. Una pregunta, en particular, demana a l'alumnat que indiqui si li sembla que el professorat tracta l'alumnat de tots els grups culturals amb el mateix respecte.

4. CONCLUSIONS

La manera com les escoles responen a la creixent interdependència econòmica, les divisions culturals, les noves oportunitats digitals i les crides a la sostenibilitat tindrà un impacte significatiu en el benestar de tots els membres de les comunitats a les quals serveixen. Totes les persones, tant en comunitats diverses com en comunitats homogènies, han de qüestionar els estereotips culturals, reflexionar sobre les causes de la violència racial, religiosa i d'odi i participar en la creació de societats respectuoses, integrades i sostenibles.

L'assoliment de la competència global per mitjà de l'educació requerirà canvis significatius a l'aula: canvis sobre allò que l'alumnat aprèn sobre el món i les altres cultures, les oportunitats que té per a posar-ho en pràctica i com el professorat afavoreix aquest aprenentatge treballant amb alumnat divers. Hi ha currículums nacionals que emfasitzen l'educació per al desenvolupament sostenible i l'educació intercultural. Molts mestres també animen l'alumnat a analitzar les causes bàsiques dels problemes globals, a reflexionar-hi i a compartir idees sobre possibles solucions. Tanmateix, el progrés ha estat desigual i les bones pràctiques no s'han compartit prou en l'àmbit internacional.

El marc conceptual per a la competència global i l'enfocament que l'estudi PISA li donarà en la seva primera avaluació internacional el 2018, descrit en aquest document, oferirà la primera visió general completa de com han reeixit els sistemes educatius a dotar el jovent perquè pugui abordar els desenvolupaments globals i col·laborar de manera productiva en les diferències culturals en el seu dia a dia. De les dades s'obtidrà informació sobre quines aproximacions polítiques a l'educació global s'utilitzen més sovint en els sistemes escolars d'arreu del món i sobre com es prepara el professorat per promoure la competència global. D'aquesta manera, els sistemes educatius aprendran els uns dels altres sobre com adaptar millor els currículums, promoure mètodes d'ensenyament innovadors i ajustar l'educació i la formació inicial del professorat amb l'objectiu de facilitar el desenvolupament de la competència global.

Els resultats de l'avaluació també poden estimular la innovació a nivell de cada escola, ja que les escoles busquen enfocaments efectius que contribueixin a la millora de la competència global de l'alumnat. Una àmplia gamma d'activitats d'aprenentatge a l'aula pot influir en la competència global de l'alumnat i involucrar mestres de totes les àrees, tot i que en diferents graus. Es pot tractar d'activitats de rol que permetin a l'alumnat assumir diferents perspectives, debats sobre prejudicis i discriminacions o activitats basades en projectes que animin l'alumnat a analitzar i reflexionar sobre les causes fonamentals de les qüestions globals.

Cap avaluació individual no pot tenir en compte del tot la complexitat de la competència global com a objectiu d'aprenentatge. Cal destacar que l'enfocament de l'estudi PISA reflecteix les necessitats i les limitacions d'una avaluació internacional a gran escala. No serveix, per tant, com a substitució de les avaluacions formatives de la competència global a nivell d'aula i d'escola. Més enllà del 2018, caldrà intensificar els esforços per aprofitar les lliçons apreses d'aquesta iniciativa per millorar encara més el mesurament de les construccions definides en aquest marc. L'esforç més desafiant, però potser més urgent, serà experimentar i avaluar nous mètodes per millorar encara més el mesurament de les dimensions socials i emocionals, actitudinals i de valor de la competència global.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

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

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

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

Barrows, T. S. *et al.* (1981). *College students' knowledge and beliefs: A survey of global understanding*, Change Magazine Press, New Rochelle, NY.

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

Berardo, K. i D. Deardorff (2012). *Building Cultural Competence: Innovative Models and Activities*. Stylus, Sterling, VA.

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

Boix Mansilla, V. i H. Gardner (2007). "From teaching globalization to nurturing global consciousness", en Suárez- Orozco, M. (ed.), *Learning in the Global Era; International Perspectives on Globalization and Education*, University of California Press, Califòrnia, pp. 47-66.

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

Bringle, R. G. i P. H. Clayton (2012). "Civic education through service-learning: What, how, and why?", en L. McIlrath, A. Lyons and R. Munck (eds), *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives*, Palgrave, Nova York, pp. 101-124.

Bringle, R. G. *et al.* (2016). *Service Learning in Psychology: Enhancing Undergraduate Education for the Public Good*, American Psychological Association, Washington, D. C.

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

Brubaker, R. i D. D. Laitin (1998). "Ethnic and nationalist violence", *Annual Review of Sociology*, vol. 24, pp. 423-52.

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

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

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

Chen, S. X. et al. (2016). "Conceptualizing psychological processes in response to globalization: Components, antecedents, and consequences of global orientations", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 110, pp. 302-31.

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

Costa, A. L. i B. Kallick (2013). *Dispositions: Reframing Teaching and Learning*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Consell d'Europa (2015). *TASKs for democracy; 60 activities to learn and assess Transversal attitudes, skills, and knowledge*, Council of Europe, Estrasburg.

Consell d'Europa (2016a). *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe, Estrasburg.

Consell d'Europa (2016b). *Competences for Democratic Culture (CDC): 559 Validated Descriptors*, Council of Europe, Estrasburg.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hansen, R. (2010). *Impact of study abroad on ethnocultural empathy and global-mindedness*, Unpublished Doctoral Dissertation, Ball State University.

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

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

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

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

Jolliffe, D. i D. P. Farrington (2006). "Development and validation of the Basic Empathy Scale", *Journal of Adolescence*, vol. 29/4, pp. 589-611. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>

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

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

Khoza, R. (2011). *Attuned Leadership: African Humanism as Compass*, Penguin, Johannesburg.

Klein, J. D. (2013). "Making meaning in a standards-based world: Negotiating tensions in global education", *Educational Forum*, vol. 77/4, pp. 481-490. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2013.822044>

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship : A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford University Press, Oxford.

Lázár, I. (ed.) (2012). *Recognising Intercultural Competence: What Shows That I Am Interculturally Competent?*, Council of Europe, Estrasburg. http://www.coe.int/t/dg4/education/Pestalozzi/home/What/ICCTool_en.asp
(wording adapted)

Lee, H. W. , *et al.* (2017). *An International Collaborative Study of GCED Policy and Practice (I)*, Korea Institute for Curriculum and Evaluation: Seoul. Research Report RRO 2017-1.

Liu, O. L. , L. Frankel i K. C. Roohr (2014). *Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment* (ETS RR-14-10), Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Liu, O. L. *et al.* (2016). "Assessing critical thinking in higher education: the HEIghten approach and preliminary evidence", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 41/5, pp. 677-694.

Mahon, J. A. i K. Cushner (2014). "Revising and updating the inventory of cross-cultural sensitivity", *Intercultural Education*, vol. 25/6, pp. 484-496.

Martin, M. M. i R. B. Rubin (1995). "A new measure of cognitive flexibility", *Psychological Reports*, vol. 76/2, pp. 623-626.

Merryfield, M. M. (2008). "Scaffolding social studies for global awareness", *Social Education*, vol. 72/7, pp. 363-366.

Mogkoro J. (1995). "State v. Makwanyane and Mchunu", (6) BCLR 665 (CC), para 308.

Munroe, A. i C. Pearson (2006). "The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire: A new instrument for multicultural studies", *Educational and Psychological Measurement*, vol. 66/5, pp. 819-834.

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

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

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

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

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

O'Connor, K. i K. Zeichner (2011). "Preparing US teachers for critical global education", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 9/3-4, pp. 521-536.

OECD (2016). "PISA 2018 draft reading framework", OECD working paper, OECD, Paris.

O'Reilly, T. i Sabatini, J. (2013). *Reading for understanding: How performance moderators and scenarios impact assessment design*. ETS Research Report No. RR-13-31. <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-31.pdf>.

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

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

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

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

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

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

Ritchhart, R. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*, Jossey Bass, San Francisco.

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

Rychen, D. S. i L. H. Salganik (eds.)(2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe and Huber, Göttingen, Alemanya.

Sabatini, J. *et al.* (2014). "Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges", *International Journal Topics in Cognitive Psychology*, vol. 114, pp. 693-723.

Sabatini, J. *et al.* (2015), "Improving comprehension assessment for middle and high school students: Challenges and opportunities", en D. Reed i K. Santi (eds.), *Improving Reading Comprehension of Middle and High School Students*, Springer, Nova York, pp. 119-151.

Schulz, W. *et al.* (2010). *ICCS 2009 International Report. Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower- Secondary School Students in 38 Countries*, IEA, Amsterdam.

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

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

Schweitzer, R. *et al.* (2005). "Attitudes towards refugees: The dark side of prejudice in Australia", *Australian Journal of Psychology*, vol. 57/3, pp. 170-179.

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

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

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

Spiro, R. J. *et al.* (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*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Stellmack, M. A. *et al.* (2009). "An assessment of reliability and validity of a rubric for grading APA-style introductions", *Teaching of Psychology*, vol. 36/2, pp. 102-107.

Storti, C. (2017). *Cross-Cultural Dialogues: 74 Brief Encounters with Cultural Differences*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Stringer, D. M. and P. A. Cassidy (2009). *52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

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

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

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

Torney-Purta, J. *et al.* (2015). *Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks, and Directions for Next-Generation Assessment*, ETS Research Report Series.

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

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

UNESCO (2007). *Guidelines on Intercultural Education*, UNESCO, París.

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

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

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

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

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

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

Vossen, H. G. M. , J. T. Piotrowski i P. M. Valkenburg (2015). "Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES)", *Personality and Individual Differences*, vol. 74, pp. 66-71.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040>

Williams-Gualandi, D. (2015). "Intercultural Understanding: What are we looking for and how do we assess what we find? ", *Working Papers Series: International and Global Issues for Research*, vol. 2015/7, University of Bath.

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

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

6. ANNEXOS

6.1. Exemples il·lustratius d'escenaris per a l'avaluació cognitiva de la comprensió global

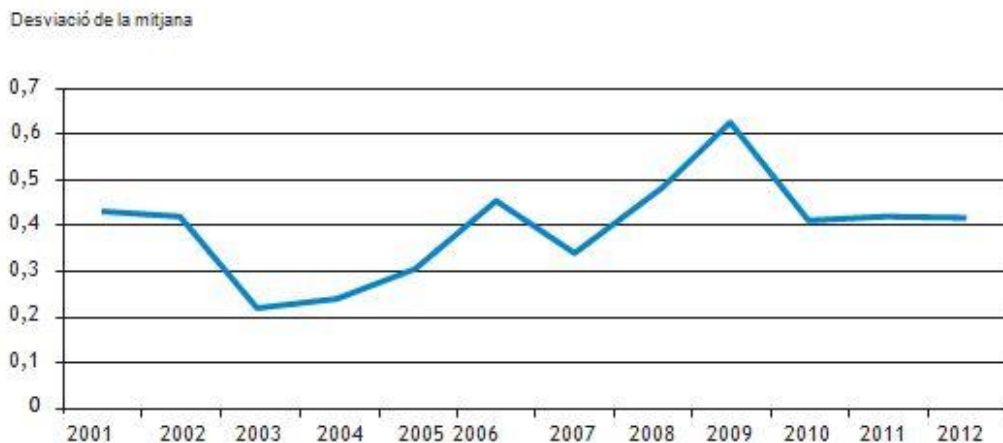
Cal tenir en compte que aquests exemples es proporcionen només a tall d'il·lustració. No s'han preparat ni verificat pels desenvolupadors de proves professionals que són responsables del desenvolupament dels instruments cognitius per a l'estudi PISA 2018. No hi ha cap element de prova totalment desenvolupat inclòs en aquests exemples. Els exemples inclouen preguntes i «claus de resposta» a les preguntes, que estan destinades a guiar el desenvolupament d'ítems de prova fent servir un format de resposta múltiple o de resposta oberta.

Les temperatures mundials augmenten?

Domini de contingut: 3. Sostenibilitat ambiental (3.1. Recursos naturals i riscos ambientals).

A la classe de ciències, la Mei llegeix un article de recerca que apareix a la premsa diària. L'autor de l'article utilitza el gràfic següent per argumentar que les afirmacions sobre les protestes populars en relació amb un increment de les temperatures globals es contradiuen amb les dades. De fet, les temperatures mundials van ser inferiors en els anys 2011 i 2012 en relació amb els anys 2008 i 2009.

Temperatura mundial



El professor de la Mei demana a la classe que es fixi en un altre gràfic extret de la mateixa font de dades de l'article.

Temperatura mundial



Pregunta: Què es pot inferir sobre la validesa de l'afirmació de l'article si es comparen els dos gràfics?

Classificació de preguntes: 1. Avaluar informació, formular arguments i explicar situacions o problemes complexos (1.2. Ponderar les fonts).

Clau de resposta: L'afirmació de l'autor no es basa en proves sòlides. L'autor hauria d'haver considerat un marc temporal més ampli per analitzar els canvis en les temperatures mundials.

El professor diu a la classe que la recerca de l'article estava finançada per una important corporació petrolera. També explica que algunes empreses que contracten investigadors per dur a terme un estudi requereixen que els investigadors signin un contracte de no-divulgació abans de finançar-los, raó per la qual els investigadors renuncien al seu dret de publicar els resultats de manera independent.

Pregunta: Digues una conseqüència possible de permetre el patrocini no regulat de la investigació científica per part d'empreses industrials.

Classificació de preguntes: 4. Avaluar accions i conseqüències (4.2. Avaluar conseqüències i implicacions).

Clau de resposta: Si no està degudament regulat, algun finançament pot resultar en un «biaix per finançament», ja que l'investigador es podria veure induït a promoure els interessos del patrocinador.

Un jugador amb talent

Domini de contingut: 1. Cultura i relacions interculturals (1.4. Presa de perspectiva, estereotips, discriminació i intolerància).

El cap de setmana passat, el teu equip va perdre perquè un jugador nascut a l'estranger va decidir deixar el partit després d'haver suportat insults racials per part de l'afició de l'equip visitant durant gairebé una hora. El teu equip va haver de jugar en condicions de 10 contra 11. Un dels teus amics era a l'estadi i et va dir que el jugador hauria d'haver continuat jugant, sense permetre que els insults l'afectessin.

Pregunta: Què podria haver impedit que el jugador sortís del camp i desestabilitzés el seu equip?

Classificació de preguntes: 4. Avaluar accions i conseqüències (4.1. Considerar accions).

Clau de resposta: Normes clares aplicades per l'àrbitre, que suspèn un partit cada vegada que sent insults racials i desqualifica l'equip que té seguidors que cometes actes de racisme.

Mentre continues parlant del jugador que ha abandonat l'àrea de joc, t'adones que ni tu ni el teu company n'heu parlat mai fent servir el seu nom; sempre n'heu dit «l'Animal». Així el va anomenar la premsa després del primer partit que va jugar amb el vostre equip. El capità del teu equip, que també és el capità de la teva selecció nacional, té com a sobrenom «el Cervell».

Pregunta: Digues una conseqüència possible de la tria de sobrenoms.

Classificació de preguntes: 4. Avaluar accions i conseqüències (4.2. Avaluar conseqüències i implicacions).

Clau de resposta: Pot reforçar la creença que els jugadors nacionals són jugadors intel·ligents, treballadors i d'equip, mentre que els jugadors estrangers són atletes que se'n surten gràcies a les seves dots naturals.

Una cançó en quítxua

Domini de contingut: 1. Cultura i relacions interculturals (1.1. Formació de la identitat en societats multiculturals) / 4. Institucions, conflictes i drets humans (4.3. Participació política i compromís global).

En un vídeo de YouTube que va aconseguir més de 2 milions d'espectadors, Renata Flores canta en quítxua, la seva llengua materna, la

cançó «The Way You Make Me Feel» de Michael Jackson, amb antigues runes inques de fons. Renata és una activista que participa en un projecte anomenat «Els joves també parlem quítxua».

Pregunta: Quins missatges et sembla que vol transmetre la Renata?

Classificació de preguntes: 2. Identificar i analitzar perspectives múltiples (2.1. Reconèixer perspectives i contextos).

Claus de resposta: Vol combatre les percepcions dels joves de la llengua indígena com a desfasada i endarrerida. Vol revifar la seva cultura i combatre la uniformitat.

Diverses altres iniciatives intenten reactivar llengües en extinció. Per exemple, un dels principals motors de cerca d'Internet ha llançat una versió en quítxua, i el govern de Nova Gal·les del Sud, a Austràlia, ha proposat una legislació per protegir i reactivar les llengües dels aborígens. Ara bé, mantenir viva una llengua en extinció no és una tasca fàcil.

Pregunta: Quins factors, entre els següents, poden contribuir a la desaparició de les llengües?

Classificació de preguntes: 1. Avaluar informació, formular arguments i explicar situacions o problemes complexos (1.4. Descriure i explicar situacions o problemes complexos).

Claus de resposta: El jovent de grups minoritaris que pensen que parlar la seva llengua ancestral no és «guai»; la manca de mestres que ensenyin les llengües autòctones o dels aborígens; pocs idiomes desapareguts tenen gramàtiques i diccionaris escrits que es puguin fer servir per aprendre'ls.

6.2. Descripció de temes possibles per als escenaris de la prova cognitiva

Aquest annex enumera qüestions globals i interculturals que es poden utilitzar com a temes de referència en el desenvolupament d'escenaris de la prova cognitiva. En aquesta llista s'entén que aquests temes complexos han de ser adequats al desenvolupament intel·lectual de nois i noies de 15 anys, i prou engrescadors.

1. Cultura i relacions interculturals

Aquest domini de contingut es relaciona amb les diverses expressions de la diversitat cultural, com ara llengües, arts, coneixements, tradicions i normes. L'adquisició de coneixements en aquest domini pot ajudar els joves a

reconèixer que les perspectives es veuen modelades per diverses influències culturals, a entendre millor les diferències entre cultures i a valorar la importància de protegir-les.

1.1. Formació de la identitat en societats multiculturals

Aquest subdomini se centra en com els joves desenvolupen la seva identitat cultural en comunitats multiculturals i societats interconnectades. Els escenaris d'aquesta àrea de contingut poden descriure: situacions en què els individus pertanyents a minories i/o els immigrants han de trobar el seu lloc entre cultures d'ètnies minoritàries (del país) i nacionals majoritàries (grups d'iguals i entorns escolars o acadèmics); els drets i responsabilitats dels joves ciutadans en diferents societats; visions complexes de la identitat (nacionalitat, gènere, religió); idees de la cultura fixades i determinades en contrast amb idees de la cultura dinàmiques i permeables; expectatives sobre com els adolescents s'han de comportar dins i fora de l'escola; causes de relacions de suport i conflictives entre mestres i alumnes en classes multiculturals; relacions amb pares, xarxes familiars i comunitàries en diferents cultures; tensions entre celebracions culturals i intents d'afirmar identitats culturals més grans; comprensió del poder i el privilegi dins d'una societat; distinció entre orientacions culturals col·lectives i individuals i els diferents judicis de valor que en poden sorgir. Els escenaris també poden tractar la manera com els joves construeixen i responen a les identitats digitals. Serà important que aquests escenaris s'ocupin de les identitats múltiples i complexes que tenen els individus, i així no perpetuar la identitat d'un «relat únic».

1.2. Expressions culturals i intercanvis culturals

Aquest subdomini se centra en temes relacionats amb la preservació del patrimoni cultural mundial (per exemple, les llengües, les arts i les tradicions) i les relacions entre cultures dominants i no dominants. Els escenaris d'aquesta àrea de contingut poden descriure: l'expressió de cultures diferents en un món globalitzat; la importància de la diversitat cultural; les polítiques públiques per protegir i promoure la diversitat lingüística i altres expressions culturals; les iniciatives escolars per fomentar l'aprenentatge i l'apreciació de les diferents tradicions culturals; les diferents perspectives sobre què significa el desenvolupament i sobre com els països han de donar suport al desenvolupament d'altres països; el disseny de programes d'educació artística i cultural a les escoles; el paper de les noves tecnologies a l'hora d'oferir accés a expressions culturals; la diversitat de mitjans públics (accés, contingut i llenguatge); la convergència dels hàbits i els patrons de consum de les persones i com les idees transnacionals (hip-hop, meditació) s'assimilen culturalment en contextos locals i/o es fusionen amb d'altres pràctiques culturals per formar cultures híbrides. Els escenaris poden incloure el reconeixement d'elements culturals o missatges en aquestes expressions.

1.3. Comunicació intercultural

El focus d'aquest subdomini se situa en la possibilitat que té l'alumnat d'aprendre sobre la complexitat dels processos comunicatius en què hi ha implicades persones de procedències culturals diverses. Aquí, els escenaris poden representar situacions en què: públics diversos extreuen significats diferents a partir de la mateixa informació; dues o més persones no s'entenen perquè segueixen normes de comunicació diferents; individus exploren la idea que les llengües en ocasions codifiquen significats als quals pot ser difícil d'accedir en altres llengües; entorns multiculturals com ara escoles, organitzacions comunitàries o llocs de treball es fan més eficaços perquè els col·legues/companys ajusten els estils de comunicació; la gent no s'entén per diferents estils de comunicació no verbals (principalment perquè moltes vegades la comunicació no verbal diu molt més que la verbal); les persones adapten (o no adapten) el seu estil de comunicació a diferents contextos (acadèmic/informal, veïnat/en línia); o els individus busquen comunicar-se mentre no comparteixen un idioma. Aquestes situacions poden ser en contextos informals en què els nois i les noies de 15 anys potser ho tindran més fàcil relacionant-se com un equip esportiu, amb una colla d'amics, en donar la benvinguda a un alumne nou (potser del mateix país però amb un origen diferent), o en d'altres situacions semblants.

1.4. Presa de perspectiva, estereotips, discriminació i intolerància

Aquest subdomini es refereix a allò que l'alumnat pot aprendre sobre la comprensió social i cultural i la presa de perspectiva, a més de la naturalesa, les manifestacions i l'impacte dels prejudicis culturals i les formes de combatre'ls. Els escenaris d'aquest subdomini poden reproduir textos, missatges dels mitjans de comunicació o converses que: mostrin algun biaix cultural explícit o implícit contra alguns grups; descriguin de quina manera els individus s'adapten i pateixen com a conseqüència dels prejudicis culturals; mostrin com les persones corregeixen els estereotips a mesura que adquireixen informació sobre els altres. Les expressions comunes de prejudicis i simplificació excessiva inclouen: estereotips basats en el gènere o en l'entorn socioeconòmic en relació amb el nivell d'assoliment que l'alumnat pot tenir en diverses matèries; biaixos per qüestió de gènere o raça en la selecció de candidats a un lloc de feina; percepcions sobre la predisposició de grups determinats a la violència i als delictes; estereotips sobre les cultures indígenes; intolerància envers les tendències sexuals; i estereotips de caire religiós. Els escenaris poden convidar l'alumnat a identificar, articular, explicar i posicionar diferents perspectives culturals. Poden demanar a l'alumnat que s'ocupi d'aquests casos de discriminació i gestioni dilemes associats amb sistemes de valors en conflicte. En concret, podria consistir en un intercanvi conversacional en què es faci un comentari esbiaixat; i la persona que ha de respondre determinarà com s'ha de respondre.

2. Desenvolupament socioeconòmic i interdependència

Aquest domini se centra en els vincles econòmics entre els nivells local, regional i mundial i analitza la influència d'aquests vincles en les oportunitats arreu del planeta i en el conjunt de grups culturals o socials. L'adquisició d'un nivell avançat de coneixements en aquest domini facilita a l'alumnat la comprensió de la manera com les persones, els llocs i les economies estan fortament interrelacionats i el fa conscient que les polítiques i eleccions de caire econòmic fetes a qualsevol nivell tenen conseqüències a tots els nivells, des de l'individual fins al global.

2.1. Interaccions econòmiques i interdependència

Aquest subdomini se centra en les connexions i interdependències dels sistemes econòmics en diversos nivells. Alguns exemples de temes d'escenari emmarcats en aquest subdomini són: la producció transnacional de productes d'ús diari (telèfons mòbils, roba); la liberalització financera, el contagi i la crisi; la direcció dels fluxos de capital i inestabilitat; l'aparició de corporacions globals; els impactes dels viatges i els enviaments de baix cost als sistemes econòmics locals; les inversions tecnològiques i els intercanvis tecnològics; les diferències salarials i les inversions estrangeres; i l'impacte de la migració laboral en els diferents països.

2.2. Capital humà, desenvolupament i desigualtat

Aquest subdomini se centra en la relació entre la integració econòmica i el desenvolupament social. Alguns dels temes següents en són exemples: la desigualtat en l'educació, les tendències en les desigualtats d'ingressos entre països i dins dels països mateixos; la integració econòmica i la reducció de la pobresa; el desenvolupament del turisme sostenible; els canvis en les oportunitats d'ocupació davant la producció automatitzada i la informatització globals; i la mobilitat educativa i la fuga de cervells.

3. Sostenibilitat ambiental

Aquest domini de contingut se centra en els sistemes complexos que envolten la demanda i l'ús de recursos naturals. L'alumnat que està més exposat a aquesta àrea aprèn sobre els principals causants de l'esgotament de l'entorn natural del planeta i comprèn millor com s'ha de continuar en la millora de la qualitat de vida sense malmetre el planeta per a les generacions futures.

3.1. Recursos naturals i riscos ambientals

En aquest subdomini l'alumnat aprèn sobre els principals riscos ambientals que amenacen el nostre planeta i sobre la interdependència ecològica del món

natural. Els riscos mediambientals considerats en aquest subdomini estan generalitzats, i afecten tant els països desenvolupats com els països en vies de desenvolupament; i els perjudicis que causen afecten persones que no han triat voluntàriament patir-ne les conseqüències; per això cal una regulació per part de les autoritats. En la majoria dels casos, els riscos no es poden avaluar amb precisió i es poden avaluar de manera diferent en diferents contextos i termes socials. Entre d'altres casos, aquests riscos inclouen: el canvi climàtic; la contaminació de l'aire i riscos relacionats amb la salut; la contaminació i l'excés d'acidificació dels oceans; la degradació del sòl; la desertificació i la sequera; el creixement demogràfic i la urbanització insostenible; els desastres naturals; l'equilibri de la massa de les glaceres; la contaminació causada pels residus de plaguicides; la pèrdua de biodiversitat en el planeta; l'accés a aigua dolça i neta; l'excés d'activitat pesquera; i la desforestació. Amb qualsevol d'aquests temes, serà important seleccionar els més rellevants per a l'alumnat de 15 anys.

3.2. Polítiques, pràctiques i comportaments per a la sostenibilitat ambiental

Aquest subdomini se centra en allò que els responsables polítics i els individus poden fer per reduir l'esgotament dels recursos i gestionar millor els riscos ambientals. Els escenaris d'aquest subdomini poden demanar a l'alumnat que reflexioni sobre eines i instruments (per exemple, estàndards, impostos, subvencions, campanyes de comunicació, educació) per incentivar el consum i la producció sostenibles; com es comuniquen els riscos ambientals en els mitjans de comunicació; com els governs ponderen els riscos de l'esgotament dels recursos naturals quan decideixen polítiques econòmiques; quin paper tenen les organitzacions no governamentals en la formació de l'opinió pública sobre temes ambientals i canvis en les polítiques; la negociació entre el desenvolupament i la preocupació pel medi ambient i les diferències en la manera d'entendre el desenvolupament sostenible i d'atribuir responsabilitats polítiques en diferents països i contextos.

4. Institucions, conflictes i drets humans

Aquest domini de contingut se centra en les institucions formals i informals que contribueixen a les relacions pacífiques entre les persones i el respecte dels drets humans fonamentals. Es pot informar l'alumnat de com es van establir institucions globals com les Nacions Unides i se li pot demanar que reflexioni sobre la naturalesa discutida de la governança mundial en un món amb relacions de poder molt asimètriques; demanar-li que revisi les causes i les solucions dels conflictes actuals i històrics entre països, grups ètnics o socials, i que examini espais i oportunitats perquè els joves tinguin un paper actiu en la societat i hi exerceixin els seus drets i responsabilitats.

4.1. Prevenció de conflictes i delictes d'odi

Aquest subdomini té a veure amb institucions i estratègies per gestionar, resoldre i prevenir conflictes violents. Els conflictes rellevants inclouen guerres internacionals, guerres civils, conflictes ètnics o religiosos i delictes d'odi contra grups específics. Els escenaris d'aquesta àrea poden exposar l'alumnat a diferents interpretacions sobre les causes d'un conflicte violent en particular; presentar diferents reconstruccions històriques de conflictes impulsats per la competència en cas d'insuficiència de recursos naturals o per la competència econòmica entre països; animar-lo a analitzar estratègies per gestionar, resoldre i prevenir conflictes. També se li pot demanar que reflexioni sobre per què hi ha conflictes més difícils de resoldre que d'altres; sobre les condicions prèvies psicològiques que poden ser necessàries per a la reconciliació entre les parts en conflicte (per exemple, la voluntat d'admetre que el grup propi ha comès actes inacceptables, etc.); fer-los examinar el paper de les protestes no violentes en el canvi social i polític; analitzar definicions contradictòries de la justícia social i contrastar arguments sobre les condicions per a una pau duradora i una major cohesió social.

4.2. Drets humans i tradicions locals universals

Aquest subdomini inclou educació en drets humans, i els escenaris es poden referir a documents clau com la Declaració Universal dels Drets Humans o la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de la Infància. Es pot demanar a l'alumnat que reflexioni sobre els motius pels quals es neguen els drets d'algunes persones (per exemple, per què persisteixen les desigualtats de gènere en l'accés a l'educació); que investigui sobre els factors polítics, legals, socioculturals, religiosos i econòmics que poden socavar els drets humans en contextos particulars; que analitzi arguments i evidències en posicions oposades sobre la universalitat o la relativitat dels drets humans; que reflexioni sobre les obligacions dels estats en relació amb els drets humans i/o sobre els mitjans de protecció disponibles per als ciutadans; i que reflexioni sobre els drets en conflicte entre ells i sobre com resoldre aquests conflictes.

4.3. Participació política i compromís global

Aquest subdomini es refereix a les oportunitats que els joves d'arreu del món tenen de fer sentir la seva veu i de marcar la diferència en contextos locals o globals. Els escenaris d'aquesta àrea poden descriure experiències reals de joves que han actuat per millorar les condicions de vida de les persones en les comunitats pròpies o en d'altres comunitats o que avaluen les accions que poden assumir en un problema social, cívic o polític. Les situacions que es presenten en els escenaris també poden descriure les dificultats pràctiques a què els joves s'enfronten quan comencen en el voluntariat, com ara la manca de coneixement sobre les persones a qui volen ajudar, el reconeixement dels

seus límits en l'acció com a individu, les reaccions violentes, el desànim i el cansament. Aquest subdomini també inclou qüestions relacionades amb la manera com el jovent està exposat a la propaganda política i es forma opinions polítiques.