

Universidad San Jorge

Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales

**Máster Universitario en Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanza de Idiomas**

Proyecto Final de investigación

**Los International Baccalaureate Schools
en España**

Autor del proyecto: María Rodrigo Ayesa

Directora del proyecto: Dra. María Luisa Sierra-Huedo

Zaragoza, 25 de junio de 2020



DEDICATORIA

A mis padres y a mi hermano por su infinito e incansable apoyo.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dar las gracias en primer lugar, a mi tutora, María Luisa Sierra-Huedo por todo su esfuerzo, paciencia y dedicación que ha puesto para guiarme en mi investigación. He aprendido mucho y disfrutado con este proyecto que, sin duda, sé que me va a servir a la hora de trabajar en cualquier centro educativo, espero que en un futuro cercano. La verdad es que el seguimiento y la metodología que mi tutora ha utilizado para desarrollar el proyecto me ha resultado muy eficaz, no solo a la hora de hacer este tipo de trabajos de investigación, sino en mi futuro como docente. Por eso, querría agradecer también a la universidad San Jorge y a la dirección y coordinación de este máster la oportunidad de poder haber investigado sobre este tema.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.	Introducción	5
2.	MARCO TEÓRICO	6
2.1.	Los IB SCHOOLS	6
2.1.1	Historia, origen y definición.....	6
2.1.2	Aspectos generales de los centros internacionales	10
2.1.3	Implantación en España	16
2.1.3.1.	El estudiante IB	16
2.1.3.2.	El programa del diploma en España	22
3.	METODOLOGÍA	23
4.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	26
5.	CONCLUSIONES	31
6.	PROSPECCIÓN FUTURA	32
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	33
8.	ANEXOS	36

RESUMEN

El mundo de la educación ha sufrido notables cambios a lo largo de esta última década. Sin embargo, una de las ventajas de formar parte de la era de la globalización es que ha cambiado la forma de educar a los adolescentes. Este trabajo es una investigación aproximativa sobre el alcance, función y carácter diferencial de los colegios internacionales en nuestro país. A través de una metodología cualitativa, los resultados muestran que veremos la importancia que tiene la enseñanza- aprendizaje de la comunicación intercultural y de la ciudadanía global en el marco de la educación internacional.

Palabras clave

Comunicación intercultural; International Baccalaureate; Ciudadanía global; Educación Internacional.

ABSTRACT

The world of education has undergone notable changes throughout this last decade. However, one of the advantages of being part of the era of globalization is what has changed the way of educating adolescents. This work is an exploratory investigation on the scope, function, and differential character of international schools in Spain. Through a qualitative methodology, the results show the importance of teaching-learning of intercultural communication and global citizenship in the framework of international education.

Key words

Intercultural Communication; International Baccalaureate; Global citizenship; International Education.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de naturaleza aproximativa es un estudio exploratorio sobre la situación del programa internacional de Bachillerato —denominado *International Baccalaureate Programme (IB)*— en España. En esta investigación, el fin que se persigue es hacer un análisis del desarrollo de la educación internacional, y finalmente, conocer cuál es el carácter diferencial de dichos colegios a través de entrevistas personales cualitativas a profesores con gran experiencia en estos centros. Se pretende saber cuáles son las características de este nuevo modelo de educación que se integra cada vez con más rapidez, tanto en nuestra cultura como en nuestro sistema educativo actual.

El contexto educativo actual en un mundo globalizado e interconectado entre diferentes culturas y situaciones económicas y sociales es sin duda un contexto que afecta a la educación. La educación internacional y la comunicación intercultural son elementos esenciales en la educación actual. Para llegar a comprender el alcance de los colegios internacionales es clave el desarrollo de la competencia y la comunicación interculturales en el alumno que allí se forma, ya que se le enseña a comunicarse de forma eficaz con personas de diferentes culturas durante su etapa formativa (Bennett, 1993 y 2004; Deardorff, 2009; Menéndez, 2015). En esta misma línea, no solo se habla de un desarrollo de la competencia intercultural sino que este aprendizaje está recogido en un sistema de enseñanza-aprendizaje que autores como Gardner (1983), Bolívar (2008) y Delors (1997) afirman ser un eje esencial para un aprendizaje pleno y fructífero— con la educación internacional. Todo eso está relacionado con la necesidad de aprender una segunda lengua para ser conscientes de las diferencias culturales que en ella se contemplan y ser un comunicador eficaz.

El objetivo general del presente TFM es conocer cómo se trabaja en la actualidad en los centros internacionales en España. Se pretende descubrir cuál es el carácter diferencial en comparación con el resto de centros educativos de nuestro país. Por otro lado, los objetivos específicos se basan en saber cómo se trabaja; cuáles son las características de los alumnos que estudian allí; qué relación e importancia tiene la educación intercultural con la educación internacional y en su conjunto con el desarrollo de la educación en ciudadanía global; y, cuál es la visión de los docentes que forman parte de la comunidad IB. Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes:

- ¿Qué son los *IB Schools* y cuál es su denominación y características?,
- ¿Cómo es y ha sido su implantación en España?,
- ¿De qué forma se evalúa, ordena y cómo se imparten las materias?,
- ¿Qué diferencia un estudiante *IB* de uno que no lo es?, y, por último,
- ¿Cuál es el programa de los IB en España?

Para abordar esta investigación aproximativa exploratoria se ha considerado primordial e imprescindible situarse ante el concepto, base de estudio, con el fin de intentar denominar y definir los *IB schools*, así como, conocer cuál es su definición en base a autores que previamente han investigado sobre este asunto; de poder conocer sus características, su ordenación, las materias que se imparten y cómo se evalúa. Todas estas cuestiones se pueden ver en los epígrafes 2.1.1. *Denominación y definición*, 2.1.2. *Características, ordenación, materias y evaluación*, 2.1.3. *Su implantación en España*; 2.1.3.1. *El perfil del estudiante IB*; y 2.1.3.2. *El programa de diploma en España*.

El marco teórico sobre los colegios internacionales quiere ir más allá estableciendo un estudio aproximativo a través de entrevistas a docentes con el fin de poder corroborar lo que se ha estudiado

y plantear una serie de cuestiones cotidianas de los centros educativos en los que trabajan. Para este fin, la metodología utilizada ha sido la cualitativa (Creswell, 2009), se han realizado cinco entrevistas en profundidad a diferentes profesionales de la enseñanza de los IB, basadas en saber cuáles son sus tareas diarias. Si bien es cierto que este estudio está basado en los colegios internacionales sólo de España, tendremos la oportunidad de entrevistar a docentes que trabajan en IB schools de otros países y con gran experiencia en ellos y así comprobar las pocas variaciones que existen entre países con respecto a los ideales y objetivos comunes que persiguen los centros IB.

Así pues, en esta investigación también se recogen retos y oportunidades que algunos autores como Cobo (2010) han planteado como una realidad en todos los centros educativos del mundo: *el fracaso y abandono escolar*. Para evitar estos dos fenómenos —que crecen cada vez con mayor rapidez en España— existen medidas y propuestas que la Unión Europea ha ofrecido con el fin de, además de abarcar las competencias más allá de la educación reglada, evitar que cada vez más estudiantes dejen de lado el aprendizaje. En cuanto a las oportunidades que esta enseñanza ofrece son las posibilidades que recibir una educación adaptada a un contexto cambiante y que ofrece movilidad y desarrollo académico en todo el mundo. Algunos ejemplos de ello, sería, por ejemplo, con programas como *Erasmus+*, o con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, y tras la Declaración de Bolonia se quiere estimular la movilidad y colaboración entre diferentes centros escolares de Europa con el objetivo de dotar a los alumnos de diferentes experiencias con las que van a desarrollar un aprendizaje distinto al que pueden adquirir en clase y brindarles la oportunidad de acceder a un mercado laboral y a una sociedad globalizada a través de esta renovación didáctica de la enseñanza universitaria (Adams 2016; Bolívar, 2008).

Por último, el trabajo recoge las conclusiones extraídas tanto de la reflexión teórica previa que se ha desarrollado en el marco teórico, como del aspecto de medición metodológica y el análisis de los resultados de las entrevistas y conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

En el apartado de marco teórico se presentan diferentes conceptos y características que son imprescindibles para el posterior desarrollo del trabajo. El marco teórico está compuesto por los siguientes apartados: *denominación, origen y definición; aspectos generales de los centros internacionales; y su implantación en España*.

En primer lugar, se hablará de la denominación que se le atribuye al Bachillerato Internacional, así como cuál es su origen y su definición que al final se le ha atribuido. A continuación, hablamos de sus características, criterios, ordenación, materias y evaluación en nuestro país. Además, se analizan aspectos como el perfil del alumno IB y la implantación de este bachillerato de modalidad internacional en España.

2.1. LOS IB SCHOOLS

2.1.1 Historia, origen y definición

Existe una gran variedad de términos para referirse a los IB Schools, como por ejemplo Bachillerato Internacional; Programa Diploma; Programa de Educación Superior; etc.

Este nuevo modelo de Bachillerato tiene su origen en el año 1924, tras la Primera Guerra Mundial, es en Ginebra dónde se crea la primera escuela Internacional. En ella se educaban a niños

cuyos padres trabajaban para la entonces denominada, Sociedad de Naciones. Se les educaba en diferentes áreas como: Historia Universal, Geografía, Lenguas Extranjeras, etc. La base en la que hoy en día se sigue trabajando proviene del nacimiento del *United World Colleges*¹ (tras la II Guerra Mundial y adquiere fuerza coincidiendo con el nacimiento de la comunicación intercultural tal y como explica en su estudio Margaret Pusch, durante la guerra fría), que a su vez, se fundamenta en tres elementos: el servicio, el aprendizaje basado en experiencias y la construcción del carácter. Se insistía en la tendencia de los jóvenes a la acción y necesidad de inculcarles el servicio a la comunidad. En la actualidad, tal y como los profesionales que trabajan en la *International Baccalaureate Organization* (2013) explican que se ofrecen cuatro programas con el objetivo de desarrollar las habilidades de los estudiantes. El objetivo que persigue dicha organización es que los alumnos aprendan a ser intelectuales, así como, que desarrollen habilidades sociales, personales, emocionales y estén educados como ciudadanos globales.

Este tipo de programa se desarrolla en 153 países y se dirige a estudiantes de 3 a 19 años. Los centros internacionales ofrecen cuatro niveles: Educación Primaria (de 3 a 12 años), Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años); Formación Profesional o Diploma (ambos de 16 a 18 años), siendo el último el Bachillerato Internacional. El modelo de educación está basado en el entendimiento mutuo, con el objetivo principal de educar a los alumnos como ciudadanos globales (International Baccalaureate Organization, 2020).

Por lo que respecta a su definición, este tipo de educación tiene su origen y desarrollo en una educación internacional que ha ido evolucionando y tomando forma a lo largo de los años gracias a las experiencias que se han extraído de sus primeras escuelas. En los estudios de algunos autores como Deardorff (2009) y Straffon (2003) aparece como un concepto difícil de definir debido a las múltiples interpretaciones, la forma de ponerlo en práctica y las diversas metodologías que se utilizan en el aula de estos centros educativos que imparten este modelo de educación. Por eso, se inspiran en el objetivo de comprender el mundo desde un punto de vista intelectual y globalizado con el fin de hacer de los alumnos un ciudadano global e intercultural. Garrido y Alonso (2018) en su estudio, están de acuerdo con Walker (2011) en que a lo largo de los años durante la evolución de la educación, han ido creciendo muchas escuelas internacionales, en las que se promueve un principio básico: desarrollar una mentalidad internacional procurando una educación diseñada para eliminar las barreras culturales y promulgar los beneficios de la diversidad cultural. Valle los define como (2012, p.131): «un currículo armonizado bajo unos criterios tanto de contenido como metodológicos, basado en unos principios de internacionalización, interculturalidad y excelencia que se imparte de 3 a 19 años».

La educación internacional está directamente relacionada con la adquisición de la competencia Intercultural, y, por ende, de la educación en ciudadanía global de los estudiantes. Por eso es importante tener en cuenta la relación entre estos tres conceptos a la hora de explicar las peculiaridades que aporta cada uno a la educación del estudiante de un centro IB. Con el fin de tener claro en qué se basa el concepto de diploma internacional y qué está intrínseco en su currículo de enseñanza.

Para ello, antes de ahondar en los aspectos generales del diploma IB, es importante hablar de dos relaciones que la educación intercultural tiene tanto con la educación internacional como con la ciudadanía global activa del alumnado que forman parte de la base y factores que definen y diferencian este tipo de enseñanza.

¹ UWC: un movimiento educativo internacional fundado en 1962, cuya misión es hacer de la educación una *fuerza para unir personas, naciones y culturas, apostando por la paz y el futuro sostenible*. Quiere romper las divisiones sociales, nacionales y culturales que surgieron en la Guerra Fría.

Educación internacional y educación intercultural

La educación internacional y la educación intercultural forman parte de la base y el carácter diferencial que el bachillerato internacional ofrece.

Paige (1993) defiende la educación intercultural como una forma de instrucción que se creó para enseñar a la sociedad a vivir y trabajar de forma efectiva inmersos en culturas diferentes a la suya propia. Las formas de enseñanza-aprendizaje y el contenido curricular se han ido adaptando y cultivando en función de las necesidades de los discentes. Asimismo, este tipo de educación es multidisciplinar, es decir, se educa a los alumnos en destrezas que van más allá de un aprendizaje de contenidos (competencias). En primer lugar, porque requiere de aprendices que reflexionen sobre las situaciones interculturales que han vivido en primera persona; además, la educación intercultural aborda el desarrollo de la capacidad de poder reflexionar sobre el propio comportamiento, aprender el afecto hacia otras personas, la autocritica y enseñar a tener un contacto directo con una cultura diferente. Asimismo, Paige (1993) recuerda que se quiere desarrollar la competencia de *aprender a aprender*, es decir, orientar la pedagogía como objetivo principal. Por último, la educación intercultural incluye investigaciones epistemológicas como una forma de demostrar lo que se ha aprendido y adquirido no a base de contenidos o conocimientos, sino el aprendizaje en valores y competencias blandas. Las culturas son invenciones sociales que dirigen –de diferentes formas– cómo vivir. Tiene su lógica interna y coherencia para sus miembros, de ahí, su validez. Si bien es cierto que este concepto es un poco confuso, Paige (1993) nos sigue recordando que desarrollar esta nueva competencia educativa es todo un reto para la Psicología ya que en muchas ocasiones la moral viene superpuesta a nuestro modelo general según la cultura de la que formemos parte. Buscar en nuestro interior y ser capaces de conocernos es un gran reto para la educación en valores sin prejuicios ni generalizaciones.

La educación intercultural forma parte de la base de la educación en ciudadanía global, ya que un ciudadano global debe de ser capaz de entender la diversidad que le rodea y apreciarla como tal.

Educación Intercultural y ciudadanía global

Ashwill y Thi Hoàng Oanh (citado en Sierra-Huedo, 2015), definen ciudadanía global como una orientación que hace universal la idea que se tiene del concepto de ciudadanía. En el siglo en el que actualmente vivimos hay un constante cambio, factores como la globalización y la interconexión son aspectos que afectan a la mayoría de las facetas de nuestra vida, por ese motivo se habla de diferentes fases de globalización. Un ejemplo claro, es que, en este nuevo contexto, los intereses nacionales no son capitales para una nación en concreto, sino que están subyugados a los intereses de los compañeros de otros países. La diferencia que marca la ciudadanía global es la capacidad de renunciar a aquellos intereses nacionales y centrándose en aquellos que complementan o hacen daño a otros seres humanos (Sierra-Huedo, 2015).

Por tanto, la ciudadanía global no es solamente un estado mental, se trata de una visión del mundo dinámica que implica un compromiso hacia temas de justicia social y económica, no solo a nivel local, sino también internacional. Sierra-Huedo (2015) recoge la definición que aporta Peggy McIntosh (2005) sobre este concepto, quien la define como «la habilidad de verse a uno mismo y al mundo que te rodea, la habilidad de hacer comparaciones y contrastes, la habilidad de ver la *pluralidad* como un resultado... y la habilidad de balancear el darse cuenta de la realidad de uno con las realidades de identidades fuera de cómo te percibes a ti mismo». Por esta razón, es importante desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico y conocer la diversidad para poder

fomentarlos de una forma eficaz. Por tanto, de ahí la conexión entre ciudadanía global, educación internacional y educación intercultural.

Así pues, la ciudadanía global está centrada en el desarrollo de la competencia intercultural que, a su vez, debería ser entendida como una forma de fomentar la toma de decisiones éticas y de ser capaz de posicionarse ante cuestiones de justicia social y dilemas éticos que sean de importancia. Por tanto, dichas decisiones deberían ir de la mano de la participación social y política de la comunidad a la que pertenezca cada individuo. Una de las ventajas de promover y de enseñar y educar a los estudiantes como ciudadanos globales es que sean conscientes de cuáles son sus responsabilidades con sus comunidades y con el mundo en el que viven. Algunas instituciones de enseñanza como las universidades tienen que ofrecer al alumnado foros de crítica y reflexión en el que se pongan sobre la mesa los deberes y responsabilidades de los jóvenes como miembros de esta comunidad global en el que todos vivimos (Sierra-Huedo, 2015,). Mediante el fomento, la información y la adquisición de esta competencia como un acto voluntario y de compromiso se ganaría el terreno a la intolerancia con respecto a otras culturas o formas de pensamiento.

Sierra-Huedo (2015) y Nussbaum (2005) coinciden en afirmar que ser un ciudadano global activo es un camino que hay que recorrer de forma constante. Por un lado, Nussbaum (2005) defiende que hay ciertas habilidades de conexión, interconexión, reflexión y pensamiento crítico, hay que enseñarlas y trabajarlas y su adquisición y aprendizaje es gradual. Las habilidades y hábitos que marcan cuáles son las características de un ciudadano global son: debe de ser una elección y una forma de pensamiento; ser consciente de que se es un ser *cultural* y, en consecuencia el resto de individuos también lo son; practicar la *empatía cultural*; cultivar la responsabilidad en la toma de decisiones; es la participación en la vida social y política en la comunidad en la que se vive; y, por último, ser consciente de uno mismo y de los demás (Sierra-Huedo- Huedo,2015). La diferencia entre un alumno que tiene consciencia de ciudadano global es aquel capaz de ver en la interculturalidad una oportunidad de comunicación y entendimiento mutuo a pesar de sus diferencias culturales. Aquel que tiene una visión más amplia que su propia existencia y su contexto personal en comparación con otro que no lo tiene.

Es interesante la conclusión que hace Sierra-Huedo (2015) en cuanto a la importancia de ser un ciudadano socialmente comprometido y responsable con el contexto actual de interconexión y cambio en el que vivimos. La educación en una ciudadanía ética y activa es importante para aceptar la multiculturalidad como algo natural y cotidiano en nuestro entorno y vida diaria. En definitiva, la educación es un elemento esencial para la transformación del entorno y para la formación y práctica de futuros ciudadanos globales. Lo importante no es que se adquiriera este concepto a través del desarrollo del conocimiento, sino con la formación y práctica del pensamiento crítico y conectado para que los estudiantes sean conscientes de la realidad global y de la competencia intercultural (Sierra-Huedo, 2015). Este es un proceso de aprendizaje gradual, pero entendido como algo natural que debería estar asumido como esencial en la educación de cualquier ser humano y ciudadano del mundo.

Conviene recordar la relación directa y necesaria que tienen la adquisición de ese concepto de ciudadano global, con la adquisición de la competencia intercultural, Deardorff (2009) que define la competencia intercultural como la capacidad de comunicarse de manera eficaz con personas de diferentes culturas. Existe un consenso por parte de los autores en que dicha competencia es algo más que el conocimiento de otras culturas porque no es suficiente para forjar en el alumno ese desarrollo de la habilidad intercultural. Es importante educar en la ciudadanía global y ética. Por otro lado, nos recuerda el gran reto que supone para los docentes de educación secundaria dar un giro a la enseñanza convencional e incluir aspectos multiculturales, para preparar a los alumnos a

convivir en un siglo de constante cambio y adaptación. No obstante, este tipo de educación ha sido la solución para educar a los alumnos a estar situados en un mundo global y que se adapten a esta realidad con eficacia. La presión sobre las instituciones educativas ha dado paso a preguntarse cómo evaluar específicamente con respecto a la internacionalización, qué es lo más importante, cómo llevarlo a cabo, etc. En este caso, los centros internacionales son una guía y los promotores para ir implantando la internacionalización en otros centros convencionales. En otras palabras, la enseñanza de la competencia intercultural también implica el desarrollo de las habilidades y actitudes para tener éxito a la hora de relacionarse con personas de otras culturas (Deardorff, 2006).

En resumen, se podría decir que Deardorff (2009), Paige (1994) y otros autores dan paso y apoyan la adquisición de la competencia intercultural como un objetivo común y necesario en todos los niveles de enseñanza. No obstante, uno de los resultados directos de haber adquirido esa competencia es ser un ciudadano global, consciente del mundo que le rodea y capaz de ver en la multiculturalidad una oportunidad de crecimiento, siendo eficaces en el acto comunicativo. Bennett la define como un puente que une la inclusión con los enfoques interculturales cuya mejor forma de estar construido es a través del estudio de la competencia intercultural incluyendo las habilidades cognitivas, afectivas y de conducta que, a su vez, promueven una interacción apropiada y efectiva en una variedad de contextos culturales (Bennett, 2015).

Por último, resulta interesante hacer una breve mención al encaje que este tipo de centros tienen y han tenido en la legalidad educativa española. La actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) tiene como objetivo crear varias iniciativas para desarrollar la adquisición de competencias y habilidades con el fin de que los estudiantes alcancen un nivel completo tanto personal como profesional, siempre garantizando la igualdad de oportunidades. La ley se analizó en profundidad teniendo en cuenta y basándose en los sistemas educativos circundantes. La investigación ha concluido con que hay una necesidad de simplificar el currículo y reforzar las disciplinas centrales, y aumentar la flexibilidad en los caminos educativos a través del desarrollo de evaluaciones externas, la promoción de la escuela y la autonomía y especialización. Se exige una transparencia en los resultados y el fomento de una cultura del esfuerzo hacia la educación. (Menéndez y Manso, 2018). De esta forma, se estaría dando un gran paso hacia la internacionalización de la educación en todos sus sentidos y a la importancia de la competencia intercultural como aspecto que forma parte del eje vertebrador y el fin último que se persigue que es la educación de alumnos para la ciudadanía global.

A continuación, pasaremos a hablar de los aspectos generales de estos centros educativos de carácter internacional. Es importante conocer en profundidad cómo son estos colegios, para así ahondar en el estudio de los aspectos y competencias que los alumnos adquieren cuando finalizan su etapa formativa en estos centros.

2.1.2 Aspectos generales de los centros internacionales

a) Misión y visión

Este bachillerato internacional tiene como misión crear un mundo mejor a través de la educación. Asimismo, se valora positivamente la reputación que se les otorga gracias a su calidad de la enseñanza, los estándares y el liderazgo pedagógico. Se logran los objetivos marcados al estar dispuestos a colaborar con socios siempre involucrando activamente a los maestros que forman parte del equipo de profesionales que trabajan allí. Por otro lado, se promueve la comprensión y el respeto interculturales como una parte esencial en la vida del siglo XXI. El objetivo es desarrollar a

jóvenes inquisitivos conocedores y atentos, que ayuden a crear un mundo mejor basado en la paz y a través de la comprensión y el respeto más allá de la cultura de la que proceden. Para ello, la organización trabaja con escuelas, gobiernos y organizaciones internacionales para desarrollar programas desafiantes de educación internacional y evaluaciones rigurosas. En definitiva, estos programas animan a estudiantes de todo el mundo a desarrollarse y crecer como discentes compasivos, activos y que entiendan que otros ciudadanos (aunque sean diferentes a ellos culturalmente hablando), también pueden tener razón y un punto de vista correcto (International Baccalaureate Organization, 2013).

b) Características generales

En cuanto a sus características, en primer lugar, exige el estudio de las Lenguas, las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, la Tecnología, las Matemáticas, las Artes y ponen en conocimiento de los alumnos la mayoría de las culturas del mundo. Si bien es cierto que pone un acento especial en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, facilita el aprendizaje interdisciplinario. Está centrado en el desarrollo de la competencia de *aprender a aprender* y, ofrece al alumnado la oportunidad de trabajar tanto individualmente como en grupo. Otra de las características es que también se incluye el componente de servicio comunitario que requiere reflexión y acción. Finalmente, Vera (2009) concluye afirmando que este currículo incluye el estudio de asignaturas o materias de carácter individual en diferentes grados de dificultad.

c) Criterios, ordenación curricular y materias

En cuanto a los criterios o filosofía del centro se establecen y marcan las bases de los colegios internacionales unificadas en todos los centros. Entre ellas se encuentran: formar a los ciudadanos del mundo en diferentes campos como cultura, lenguas y aprender a convivir con los demás; construir y reforzar el sentido de identidad y conciencia cultural del alumno; promover en el alumnado el reconocimiento y desarrollo de los valores humanos universales; estimular la curiosidad y la investigación para fomentar un espíritu inquisitivo y la satisfacción de aprender; dotar al alumno de habilidades para trabajar tanto individualmente como en grupo y así que sea capaz de ponerlas en práctica a la hora de trabajar en diferentes áreas; aportar contenidos de estudio internacionales sin dejar de responder a los requisitos e intereses locales; promover la diversidad y la flexibilidad de los enfoques de pedagogía; y, por último, proporcionar formas de evaluación apropiadas y parámetros de evaluación internacionales (International Baccalaureate Organization, 2013).

En cuanto a la ordenación curricular, este apartado consta de dos grupos: una parte troncal que es de carácter obligatorio y seis grupos de asignaturas o materias adicionales.

Parte troncal obligatoria recoge tres componentes:

- a) La Monografía: es un trabajo de unas 4 000 palabras aproximadamente en el que los alumnos, con la supervisión de un profesor, tienen que llevar a cabo una pequeña investigación. Está dirigido por un docente, pero el trabajo lo realiza el alumno de forma autónoma. Es uno de los materiales de evaluación obligatorios para obtener el Diploma. Asimismo, proporciona una preparación práctica para los trabajos de investigación posteriores que se tienen que realizar en los estudios universitarios; y también, es una oportunidad para que el alumnado estudie a fondo un tema de interés dentro de la asignatura o materia que elijan. Lo que se recalca y/o evalúa en el proceso de investigación es la formulación de una pregunta de investigación adecuada; la comunicación de ideas; y tener la capacidad de desarrollar un argumento y la

comunicación de ideas. Por otro lado, con este tipo de tareas, se pretende desarrollar las habilidades de síntesis, así como la evaluación de los conocimientos y la capacidad de esfuerzo constante sobre un tema que no se conoce en su totalidad.

- b) La Teoría del Conocimiento: es un curso interdisciplinario que está destinado a desarrollar un enfoque integrado y coherente de aprendizaje a través de la exploración de la naturaleza del conocimiento en las diferentes asignaturas. Sirve para estimular a los estudiantes para que tomen conciencia de sí mismos como pensadores, animándolos a conocer un poquito más sobre la naturaleza del conocimiento y reconozcan la necesidad de actuar de forma responsable en un mundo globalizado e interconectado. En definitiva, lo que se pretende conseguir es que el estudiante tome conciencia de que el conocimiento es de naturaleza interpretativa y, de la existencia de preconcepciones personales e ideológicas que hay con respecto a ella.
- c) La Creatividad, acción y servicio (CAS): este último proyecto consiste en la participación en actividades artísticas, deportivas y de servicios a la comunidad, para fomentar un conocimiento y una apreciación de la vida extraescolar. En primer lugar, la creatividad se interpreta en un sentido amplio, con el objetivo de incluir una variedad de actividades artísticas y la creatividad que los estudiantes demuestran tanto en el diseño como en la implementación de proyectos de servicios. Por otro lado, la acción incluye la participación en la práctica de deportes individuales y en grupo en proyectos a nivel local e internacional. El servicio incluye una serie de actividades de servicio a la comunidad como, por ejemplo, ayudar a niños con necesidades especiales, trabajo con refugiados, etc. Tendrán un supervisor por centro, quién propondrá las actividades a los estudiantes, pero el alumno deberá invertir tres horas semanales durante dos años para su realización y calificación final.

Además de los proyectos en los que los alumnos tienen que participar, Vera (2009) explica el segundo bloque de enseñanza. En este caso, son las asignaturas que se imparten y las características de cada una adecuándose al nivel y a los criterios del centro. se han dividido en seis grupos:

Tabla 1: Estructuración de materias

Grupos	Descripción
1. Lengua A1	Literatura (también universal) + lengua materna
2. Segunda lengua	Cultura y lingüística de una lengua extranjera Categorías: - Lengua <i>ab initio</i> - Lengua A2 - Lengua B
3. Individuos y sociedades	Asignaturas: Antropología Social y Cultural; Economía, Empresa y Gestión; Filosofía; Geografía, Historia, Historia Islámica; Psicología; y Tecnología
4. Ciencias experimentales	Biología, Física, Química, Sistemas del Medioambiente (únicamente en el nivel medio) y Tecnología del Diseño.
5. Matemáticas e informática	Subgrupo de cuatro materias: Matemáticas NM, Matemáticas NS y Ampliación de Matemáticas (NM).
6. Artes	- Programas de estudios de centro - Asignaturas o materias transdisciplinarias

Fuente: Elaboración propia

Grupo 1: Lengua A1

En esta asignatura se desarrolla el estudio de la literatura y la lengua materna, pero incluyendo obras de literatura universal. Por lo general, en cada época de exámenes se ofrecen unas cuarenta y cinco lenguas, en niveles superior y medio.

No obstante, si el centro no imparte la lengua materna del alumno, éste puede afrontarla de forma autodidacta en el caso de que se cumplan dos requisitos: que tenga un nivel mínimo en literatura escrita disponible y que obtenga el *sí* del colegio con suficiente antelación a las fechas de exámenes. Gracias al estudio de su lengua materna el estudiante desarrolla una apreciación personal de la literatura de su propia lengua; habilidades de crítica literaria; habilidades para una buena comprensión y expresión oral y escrita; el respeto por el legado literario de su lengua materna; y adquiere una gran perspectiva internacional. Se apuesta por el buen conocimiento de la primera lengua o lengua materna como un trampolín para el aprendizaje efectivo y enriquecido de una lengua extranjera.

El objetivo concreto que se persigue es generar interés por la literatura e ir enriqueciendo su cultura general sin que sean conscientes de ello y evitando que lo estudien de memoria y después lo olviden a corto plazo (International Baccalaureate Organization, 2013).

Grupo 2: Segunda lengua

Tanto la *International Baccalaureate Organization* (2013) como Vera (2009) nos hablan del objetivo de la impartición de una segunda lengua. Se trata de promover la comprensión de otra cultura a través del estudio de un segundo idioma. Se aprovecha, por tanto, la impartición en segundo plano de algún aspecto cultural propio de los lugares en los que se habla ese idioma. Sin embargo, no solo se imparten lenguas comunes como podrían ser inglés o francés (que también), sino que se ofrece una amplia variedad de lenguas modernas para que los alumnos tengan la posibilidad de elegir, además del latín y el griego, como lenguas clásicas.

Las tres opciones, independientemente de la lengua que elijan, con diferentes niveles de competencia que se ofrecen son:

- La lengua **ab initio**: cursos para principiantes, diseñados para el alumnado que no tiene conocimientos previos de lengua en cuestión. Lo que se intenta transmitir es un conocimiento básico de las distintas áreas del lenguaje y de la cultura donde se habla esa lengua. No obstante, el nivel que se adquiere en los dos años que dura el bachillerato es notablemente inferior al que puede poseer un alumno de la lengua B.
- La lengua A2: cursos creados para el alumnado que tiene conocimientos avanzados en la lengua objeto de estudio. En ella se incluye el estudio de la literatura (tanto en el nivel medio como en el superior).
- La lengua B: cursos destinados a alumnos que tienen conocimientos previos de la lengua. Se puede estudiar en nivel medio y superior.

Grupo 3: Individuos y sociedades

En este grupo se ofertan nueve asignaturas que se pueden estudiar tanto en nivel avanzado como superior: Antropología Social y Cultural; Economía, Empresa y Gestión; Filosofía; Geografía, Historia, Historia Islámica; Psicología; y Tecnología de la Información en una era de globalización.

Con la impartición de estas materias, se pretende desarrollar una apreciación crítica de la experiencia y el comportamiento humano; los medios físicos, económicos y sociales de nuestro contexto actual; y la historia de las instituciones sociales y culturales. Otro de los objetivos es conseguir que el alumnado sea capaz de identificar, analizar y evaluar de forma crítica conceptos y argumentos que tengan que ver con la naturaleza y las actividades de los seres humanos en las diferentes sociedades. Es decir, lo que se quiere hacer ver es que a través de materias y conceptos que también son necesarios para construir su aprendizaje, aprendan a aplicar de forma práctica lo que se estudia con el fin de que, posteriormente, vean la utilidad de estas disciplinas tanto, en alguno de los tres proyectos que hemos explicado anteriormente, como en la vida real.

Grupo 4: Ciencias experimentales

Se ofrecen cinco asignaturas que se pueden estudiar en los niveles medio y superior: Biología, Física, Química, Sistemas de Medioambiente (únicamente en el nivel medio) y Tecnología del Diseño. En ellas se imparte contenido, pero, también técnicas y métodos científicos que el alumnado deberá aprender y aplicar. A través de la aplicación de estos métodos científicos, el estudiante desarrollará habilidades de análisis, evaluación y síntesis de datos científicos. Con la realización de un proyecto permite que el alumnado valore las implicaciones ambientales, sociales y éticas de la ciencia. Es un ejercicio interdisciplinar que se realiza en colaboración con otros docentes de diferentes materias.

Grupo 5: Matemáticas e informática

Todos los estudiantes deberán estudiar como mínimo una asignatura de Matemáticas, pero Informática será opcional.

En cuanto a Matemáticas: se ofrece un subgrupo de cuatro materias: Matemáticas NM, Matemáticas NS y Ampliación de Matemáticas (NM). Con ellas, se pretende satisfacer las necesidades de aquellos alumnos con diferentes intereses y habilidades, para así poder cumplir sus aspiraciones personales y ampliar su abanico de cara al acceso a la universidad. Entre los objetivos que se persiguen están: adquirir conocimientos, conceptos y principios matemáticos, es decir, estudiar teoría como base para desarrollar un pensamiento lógico, crítico y creativo; practicar las capacidades de abstracción y generalización; hacer que comprendan la variedad y organización de los sistemas informáticos (ordenadores u otros dispositivos electrónicos) que vayan a utilizar en otras disciplinas y contextos.

Grupo 6: Artes

Música, Artes Teatrales y Artes Visuales, son las tres asignaturas que se pueden estudiar en este grupo, aunque también se ofertan asignaturas complementarias, pero solo los centros que están autorizados para ello.

Algunas de ellas son:

- **Programas de estudios de centro:** que es diseñado por el centro de acuerdo con sus necesidades y recursos. Se puede estudiar en nivel medio o superior y puede sustituir a una de las asignaturas o materias de los grupos del 2 al 6.
- **Asignaturas o materias transdisciplinarias:** cumplirán los requisitos de dos grupos a la vez. Por ejemplo: *Sistemas Ambientales y Sociedades (NM)*.

d) Evaluación

La *International Baccalaureate Organization* (2013) explica que el sistema de evaluación de este programa utiliza componentes evaluados tanto de forma interna, como externa. De esta manera, se evalúa el desempeño de los alumnos también en un contexto diferente para ellos.

En la mayoría de los cursos, los exámenes escritos al finalizar el programa son la base de la evaluación por ser una herramienta de calificación objetiva y fiable. Por otro lado, el trabajo de clase es evaluado externamente, en él, los alumnos completan y finalmente presentan la Teoría del Conocimiento y la Monografía. Así pues, el sistema de evaluación pondera el trabajo de los alumnos como una prueba directa de sus logros en relación con los objetivos establecidos en las asignaturas o materias del programa. Por último, en la mayoría de las asignaturas, los alumnos también completan tareas de evaluación que se explican a continuación.

Los procedimientos de evaluación determinan hasta qué punto los alumnos han utilizado habilidades académicas avanzadas para alcanzar los objetivos. Por ejemplo, las capacidades de análisis, presentación de la información, argumentación, evaluación y de resolver problemas rápidamente y de forma creativa.

Otros puntos que se evalúan son las habilidades básicas como la retención de conocimientos, la comprensión de conceptos clave y la aplicación de métodos estándar.

El rasgo diferenciador de esta evaluación es que se divide principalmente en dos grandes grupos:

El primero, la evaluación interna: la realizan los profesores que imparten la asignatura a través de trabajos orales en asignaturas como Lengua, en Geografía trabajos de campo, actividades en el laboratorio en asignaturas o materias de Ciencias, investigación en Matemáticas y representaciones artísticas. Este tipo de pruebas representa entre un 20 y un 30 % de la calificación final. Sin embargo, en algunas asignaturas como las del grupo 6 forman parte de un 50 % de la calificación final de la asignatura. Las calificaciones posteriormente las comprueban examinadores externos.

El segundo grupo es la evaluación externa, que son los exámenes finales. Hay dos convocatorias para presentarse en mayo y en noviembre.

El modelo de examen varía según la materia que se está evaluando, pero la nota común es que no son exámenes de teoría, sino de demostrar de forma práctica lo aprendido. Por ejemplo, redactar un ensayo; resolver problemas matemáticos explicados previamente en clase; responder a preguntas teóricas, pero con respuestas cortas; comprender datos y resolver preguntas; ejercicios de comprensión lectora; estudios de caso; opción múltiple o tipo test; etc. Además, algunos trabajos como la Teoría del Conocimiento, las Monografías y los trabajos de literatura universal del grupo número uno, son evaluados por docentes externos. Los alumnos en estas pruebas no están sometidos a un examen normal, es un progreso paulatino y supervisado por docentes del centro.

Los examinadores externos son profesores del diploma IB, unos 5000 en todo el mundo, que antes de tener que evaluar, reciben instrucciones detalladas sobre lo que deben tener en cuenta y cómo llevarlo a cabo. Además, cada materia tiene un grupo de examinadores *supervisores* que se encargan de preparar las preguntas y de dar las instrucciones (*International Baccalaureate Organization*, 2013).

Las calificaciones finales ponderan con una obtención máxima de 7 y de 1 de mínima. A la calificación total se le suman las calificaciones de cada asignatura, además se pueden añadir hasta

tres puntos de la Monografía y del ensayo de Teoría del conocimiento. La calificación máxima que se puede obtener es de 45 puntos y la mínima menos de 24. Siempre y cuando, hayan tenido una buena actitud en todas las asignaturas (nota superior a 1 en cada una de ellas) y además hayan colaborado satisfactoriamente en Creatividad, Acción y Servicio (CAS). Una vez que superen el programa, los alumnos obtienen el Diploma de Bachillerato Internacional.

Tal y como hemos visto en este apartado, el currículo y la evaluación de este tipo de bachillerato varía en la diversidad de tareas y proyectos que tienen que realizar los alumnos. Por un lado, aprenden contenido teórico a través de las asignaturas teóricas convencionales, pero todo lo que aprenden lo ponen en práctica, se podría decir que también adquieren un aprendizaje basado en proyectos de forma cooperativa, en este caso denominado CAS. Por último, la evaluación es diferente en cuanto al valor que se le otorga a cada bloque.

2.1.3 Implantación en España

Una vez analizado el funcionamiento de los colegios internacionales, pasaremos a revisar cómo es un implantación en España. En este apartado, nos vamos a centrar en cómo se ha implantado en España. Hablaremos del proceso de internacionalización con relación a la LOMCE; de las características que diferencian al estudiante IB basándonos en los rasgos que Paige (1993) expone con respecto a la Educación Intercultural y pasando por las etapas que Bennett (2004) en su *DMIS*² explica cómo se da la evolución de un individuo intercultural; y, por último, del programa del diploma y aportaremos algunos datos y cifras de la afluencia de estudiantes que hoy en día estudian en estos centros.

2.1.3.1. El estudiante IB

Según la *International Baccalaureate Organization* (2020), el estudiante IB es un individuo animado a pensar de forma independiente. Va a ser el protagonista de su propio aprendizaje porque será consciente de la diversidad cultural que existe en nuestro mundo a través del desarrollo y aprendizaje de una segunda lengua. Por tanto, será capaz de comunicarse y comprometerse con personas en un mundo globalizado. Así pues, resulta interesante relacionar las diez atribuciones que se le dan a un estudiante IB con los rasgos que la Educación Intercultural diseñada por Paige (1993) que propone como esenciales para enseñar la interculturalidad y desarrollar dicha competencia.

En primer lugar, la primera característica de la Educación Intercultural es su intensidad psicológica, por eso, el alumnado es **indagador, está instruido e informado**, porque nutre su curiosidad a través del desarrollo de competencias de investigación. Es capaz de aprender de forma autónoma, pero también en grupo. Cumple el objetivo de *aprender a aprender* y ser capaces de distinguir entre lo que han aprendido y aprenden actualmente. Además de que mantiene la motivación y el entusiasmo por estudiar y saber en todo momento. Es un cambio de mentalidad que viene instruida desde pequeños y de ahí su intensidad. Asimismo, utiliza y desarrolla la comprensión de conceptos explorando el conocimiento, mediante una amplia variedad de disciplinas estando comprometido con asuntos e ideas que tienen un impacto global y local (Deardorff, 2009).

En segundo lugar, Paige (1993) afirma que es un proceso exigente en el que los aprendices tienen que reflexionar tanto personal como socialmente. Por eso se dice que es un alumno **reflexivo**,

² *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*

porque considera el mundo y las ideas propias de forma meditada y pensada con detenimiento. Sin caer en los impulsos. Es consciente de la realidad e intenta comprender las propias fortalezas y debilidades para que todo ello colabore con su aprendizaje y desarrollo personal.

El tercer rasgo es que se educa al alumno dentro del contexto y sociedad en la que se encuentra, resaltando que las culturas son invenciones sociales. Por eso tiene **mentalidad abierta**, aprecia de forma crítica la propia cultura e historia personal. Así como las tradiciones y los valores de otras personas. Busca y evalúa con diferentes puntos de vista y quiere crecer a través de la experiencia.

En cuarto lugar, es que cada cultura tiene su lógica interna y su coherencia para sus miembros, por eso el estudiante internacional es **equilibrado**, capaz de distinguir las diferencias culturales sin caer en prejuicios y generalizaciones, siendo a su vez, **pensador y buen comunicador**. Porque es capaz de expresar su opinión con seguridad, en más de un idioma y de diversas formas y en diferentes contextos. Colabora de forma eficiente con otras personas y escucha atentamente las diferentes formas de pensar de terceros. Además, es **íntegro** en el momento en que no tiene prejuicios ni considera qué es *bueno* y qué es *malo* porque actúa con honestidad, tiene un sentido arraigado de la equidad y de la justicia. Tiene respeto por la dignidad y los derechos de cualquier ser humano, más allá de la cultura en la que esté integrado. Además, se responsabiliza de sus propios actos y sus consecuencias (*International Baccalaureate Organization, 2013; Paige, 1993*).

Por último, esta educación supone un reto psicológico porque todos estamos inmersos dentro de una cultura y tenemos algunos prejuicios que muchas veces son difíciles de eliminar. Por esa razón, un estudiante IB es **solidario** cuando muestra empatía, respeto y solidaridad; tiene el compromiso de servir y actuar marcando la diferencia (de forma positiva) con la sociedad y el contexto que le rodea. Por otro lado, es **audaz** cuando aborda la incertidumbre con previsión y determinación; trabaja de forma cooperativa e independiente con el fin de explorar ideas nuevas y estrategias innovadoras; y es resiliente y resolutivo cuando tiene que enfrentarse a retos y cambios.

En definitiva, el estudiante IB es más competente a la hora de tener que enfrentarse a diversas situaciones cambiantes que van más allá de la formación académica en contenidos. Es capaz de prestar atención a tres facetas de la vida: la académica, la social y la emocional. Según la *International Baccalaureate Organization*, ese es el principal factor por el que se diferencian del resto de estudiantes de otros programas. John Hare (2010), como miembro de la organización IB, indica que otra de las características diferenciadoras de sus alumnos es: la educación que reciben, que genera un perfil concreto de conductas y denominaciones que se podrían resumir en tres características principales:

La primera, aprenden a realizar una **reflexión divergente de problemas**: el alumno IB está preparado para aplicar el pensamiento creativo frente a diversos problemas. Recurre a enfoques de varias disciplinas y experiencias. Sin embargo, también asume las dificultades con seguridad, asume riesgos en áreas nuevas de conocimiento y acción. Una vez realizada esta tarea, analiza y revisa su trabajo (objetivamente) con el fin de autoevaluarse y reflexionar sobre las posibles mejoras.

En segundo lugar, se trabajan mucho las **habilidades interpersonales**: lo más destacable es que el estudiante IB se siente seguro ante discusiones, conversaciones, debates, etc. con personas de diferentes culturas y es capaz de comunicarse como un ciudadano global y no caer en generalizaciones ni prejuicios.

La tercera característica de este tipo de alumnado es que han desarrollado la capacidad de **relacionar las diferentes disciplinas en las que están inmersos**. Saber poner en práctica los contenidos que aprenden porque tienen que reflejarlo en proyectos como la Monografía, etc. Este alumno es competente interculturalmente hablando, porque aborda y tiene opinión sobre temas globales e internacionales, asumiendo la interculturalidad como un aspecto normal y común en una sociedad en interconexión constante.

Estas tres características generales son parte del modelo de Bennett (2004) que demostró —a través de su estudio *Discovering the Sequence of Development*— Bennett (1993) afirma que no todo el mundo es capaz de comunicarse con individuos de otras culturas de forma natural e innata. Es por eso por lo que él creyó que su investigación sería una buena herramienta que ayudaría tanto a alumnos como a educadores, a reflexionar sobre la adquisición de la competencia intercultural con el fin de lograr el buen funcionamiento de la comunicación y la interacción con personas de otras culturas.

El resultado de su investigación es el denominado *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (Bennett, 1986, 1993; Bennett & Bennett, 2003, 2004), que comienza afirmando que la sociedad es más competente en el ámbito intercultural cuando hay mayor cambio en la calidad de tu experiencia, es decir, lo que se denomina haber pasado de la etapa de etnocentrismo³ a etnorrelativismo⁴. Uno de los objetivos principales es que el alumnado IB haya sido capaz de aceptar la diversidad cultural respetándola y otorgándole valor. Tras la aceptación, han pasado la etapa de adaptación por medio de la empatía y la conciencia del pluralismo y, por último, la integración que se trata de ser inclusivo en diferentes aspectos de la vida y tener una mente abierta para afrontar problemáticas en diferentes escenarios y realidades. De esta forma, el alumno se podría decir que es una persona multicultural en la que se encuentra cómoda en cualquier situación que no pertenezca a la cultura en la que ha sido educada. Porque tienen esa amplia visión del mundo y esa empatía hacia el otro que es culturalmente diferente a él/ella como ciudadanos globales (Bennett, 1993; Deardorff 2009; Nussbaum, 2005).

En definitiva, para Bennett (1993, 2004), la Competencia Intercultural que él la denomina sensibilidad intercultural se desarrolla pasando necesariamente por dos etapas: la etapa etnocéntrica y la etapa etnorrelativa. Además, la competencia intercultural se va adquiriendo de forma progresiva y al no nacer con ella intrínseca en nuestra forma de pensar y actuar, es necesario nutrirla durante toda nuestra vida, teniendo en cuenta que cada uno de nosotros tiene diferentes experiencias, diferentes niveles de lenguaje y, diferentes formas de aprendizaje.

Por último, cabe destacar la importancia de la propuesta metodológica que tanto la *International Baccalaureate Organization* (2013) como Menéndez (2015) proponen.

Estar centrado en el estudiante. Al dotarlo de las herramientas necesarias para que sienta inquietud por los problemas globales.

Buscar el desarrollo de enfoques que sean eficientes para la enseñanza-aprendizaje. Por eso, se podría decir que el enfoque es constructivista porque promueve diversas maneras de construir

³ Tener la cultura propia como referencia única y válida vinculada con la realidad. Esto significa que las creencias y comportamientos que una sociedad en concreto recibe a lo largo de su educación no es cuestionada, están educados de esa forma y *así es como son las cosas*.

⁴ Es un concepto opuesto al etnocentrismo, ya que se considera a la forma de vivir y de educar como una forma más dentro de una pluralidad cultural.

significados y así comprender el mundo. Sin embargo, siempre desde el descubrimiento autónomo de los estudiantes. Se pretende que los alumnos estén preparados para los retos globales de la vida a través de tres máximas: la investigación, la acción y la reflexión.

En cuanto a la investigación, ésta es concebida como la continua indagación para construir el núcleo del currículo. La educación IB se fundamenta en el constructivismo al igual que la educación intercultural. Al hilo de esta cuestión, uno de los autores que corrobora la importancia de la búsqueda de información es Vygotsky (1978) que en su estudio da importancia a la influencia de los contextos sociales y culturales a la hora de la aprobación del conocimiento. De esta forma, el alumno adquiere conocimientos de forma natural a través de: la construcción de significados, los instrumentos para el desarrollo cognitivo y la zona de desarrollo próximo. Por tanto, la investigación ordenada y estructurada es una herramienta indispensable para la adquisición del tronco del conocimiento y para abordar problemas complejos. Algo que está enteramente relacionado con el desarrollo paulatino del alumno como ciudadano global, puesto que tal y como Sierra-Huedo (2015) ya nos ha indicado con anterioridad, un alumno global y con conciencia más allá de su realidad individual es aquel capaz de aprovechar ese contexto intercultural y aprender de él. Que se refleje en los alumnos IB el aprecio y el respeto por la diversidad. Con las estrategias de aprendizaje claras para poder gestionar situaciones cambiantes y con diversidad de pensamiento, el alumno logrará solucionar problemas gracias a todo el conocimiento previo con el que se ha nutrido la inteligencia del estudiante (Sierra-Huedo, 2015).

Y, por último, la reflexión: que hacen que entendamos mejor el mundo. Según Resnik (2015) se observa en la forma en la que se resuelven los conflictos en los centros IB. Se pretende que sean conscientes de los sesgos e imprecisiones. Un tipo de reflexión que sea el proceso gracias al que la curiosidad y la experiencia hagan que exista un mejor entendimiento del mundo en el que habitan. Los estudiantes, por tanto, serán conscientes de las evidencias, métodos y conclusiones que poseen gracias a la formación previa que han recibido. Se pretende que el estudiante sea consciente de su propio método y desarrollo del aprendizaje, pero también del de los demás. Por otro lado, como ciudadano global, saber que existen debates académicos en los que habrá diversidad de opinión, pero será en ese momento, cuando el estudiante, siendo plenamente consciente de sus habilidades, limitaciones y características, tras una reflexión previa y una conciencia de su situación en el mundo, sepa actuar de forma coherente y esperada (Sierra-Huedo, 2015).

Trabajar con y en contextos globales mediante el multilingüismo y el compromiso internacional se quiere enseñar a saber comunicarse en diferentes registros y variedades en más de una lengua para así trabajar el entendimiento intercultural. Se utiliza un contenido que sea conceptual, amplio y esté conectado con los objetivos de aprendizaje.

En relación con las competencias clave, resulta necesario hablar de aquellas habilidades y competencias que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) explica, pero que, a su vez, recoge el Ministerio de Educación de España a través del Instituto de Tecnologías Educativas (2010). Este informe de competencias fue el primer tema que se trató en el Congreso Internacional sobre Competencias del siglo XXI, en Bruselas en septiembre de 2009.

Los objetivos generales que se perseguían en este proyecto eran conceptualizar y analizar desde una perspectiva comparativa los efectos directos de las nuevas tecnologías digitales no solo en el desarrollo cognitivo de los jóvenes, sino en cómo esto influye en sus valores, estilos de vida y expectativas educativas (Instituto de Tecnologías Educativas, 2009).

Competencias clave para el siglo XXI

Antes de ahondar en el estudio desarrollado por la OCDE con respecto a estas competencias, resulta interesante destacar otro proyecto (en el que participa la Universidad San Jorge), denominado *21st Century Skills: Changing the Approach to Teaching in Higher Education* (CATCH-21). El objetivo principal del equipo internacional que colabora en él es mejorar la calidad de las Instituciones de Educación Superior a nivel europeo en la enseñanza de las *competencias del siglo XXI* —pensamiento crítico, trabajo cooperativo, comunicación, creatividad, capacidad para hacer conexiones globales y locales o uso de la tecnología, etc.—, que van a ser competencias clave a la hora de abordar la educación para la ciudadanía global del alumno. Podemos recoger algunos datos bastante interesantes de la investigación que llevaron a cabo varios docentes de la Universidad San Jorge en el proyecto CATCH-21. A través del cual, hemos conocido que el concepto *ciudadanía global* es una combinación de: educación para el desarrollo, derechos humanos, educación ambiental, educación por la paz, educación intercultural y educación por la igualdad de género. Algo que se ve que está, a su vez, integrado en el estilo de educación que los centros IB otorgan a sus alumnos. El fin primordial es adquirir estas competencias y comprenderlas para que sean útiles cuando los alumnos ya formen parte del mercado laboral, no solo europeo, sino mundial. De hecho, es interesante destacar las habilidades y características que Sierra-Huedo (2015) explica sobre un ciudadano global: es una elección personal de pensamiento; es ser consciente de que no solo nosotros poseemos creencias unidas a nuestra cultura, sino que el resto de individuos también; ser consciente de uno mismo, de nuestro rol en nuestra comunidad o sociedad y nuestro compromiso para con otras comunidades; practicar la empatía cultural; cultivar la responsabilidad en la toma de decisiones; y ser política y socialmente activos dentro de la sociedad en la que vivimos. Todo ello, se vincula a las características que un alumno de un centro internacional se pretende que posea. Sin embargo, con este proyecto, se pretende crear materiales de uso docente innovadores y un modelo pedagógico de las competencias del siglo XXI para los profesores. Junto con promover la cooperación entre el mercado laboral y las universidades con el fin de crear una plataforma de aprendizaje online para desarrollar dichas competencias, no solo para los alumnos, sino también para el profesorado.

Así pues, entramos en el análisis y estudio de esas competencias que inició la OCDE. Su contribución a la hora de delimitarlas se inició en el año 1997 a través de dos iniciativas: la primera a través de la Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo), y, en segundo lugar, el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Por un lado, el DeSeCo tenía como fin proporcionar un marco que pudiera guiar a largo plazo el desarrollo de evaluaciones de estas nuevas competencias, clasificando las competencias clave en tres grandes grupos: el uso interactivo de herramientas; la interacción entre grupos heterogéneos; y actuar de forma autónoma. Como centro principal de este marco se coloca la capacidad de los estudiantes para pensar por sí mismos y asumir la responsabilidad de su aprendizaje y de sus acciones. Los resultados que se obtienen de este estudio son los fundamentos teóricos de PISA, que, a su vez, busca saber hasta qué punto los alumnos en el límite de la educación obligatoria han logrado adquirir un conocimiento y las habilidades necesarias para una participación plena en la sociedad. En definitiva, está centrado en la habilidad de los jóvenes para utilizar los conocimientos que ya han adquirido en relación con los desafíos de la vida real. No le interesa saber la capacidad que estos tienen para dominar un currículo escolar específico (Instituto de Tecnologías Educativas, 2010).

Entre la tipología de habilidades que la OCDE (2004) propone, es interesante tener en cuenta los diferentes tipos de habilidades, y para distinguir, aquellas que estén más relacionadas con las TIC.

En primer lugar, las *habilidades funcionales TIC*, que incluyen habilidades relevantes para un buen uso de las diferentes aplicaciones. Por otro lado, las *habilidades TIC para aprender*, que incluyen habilidades que combinan las actividades cognitivas y de orden superior con habilidades funcionales para el uso y manejos de estas aplicaciones. Y, por último, *las habilidades propias del siglo XXI*, necesarias para la sociedad del conocimiento donde el uso de las TIC no es una condición necesaria.

En el marco que la OCDE (2004) ofrece para explicar las habilidades que en su estudio se recalcan conceptualiza las competencias que pueden ser enseñadas según tres grandes dimensiones: información, comunicación e impacto ético-social (Instituto de Tecnologías Educativas, 2010, pp.7-9).

- a) *La dimensión de la información*: habilidades de investigación y resolución de problemas que conllevan la definición, búsqueda, evaluación, selección, organización, análisis e interpretación de la información. No obstante, de acuerdo con los procesos de información y conocimiento, existen dos divisiones: la información como fuente (búsqueda, selección, evaluación y organización de la información); y, la información como producto (la reestructuración y modelaje de la información y el desarrollo de ideas propias).
- b) *La dimensión de la comunicación*: con esta dimensión se pretende preparar a los estudiantes como miembros de una comunidad con sentido de la responsabilidad hacia otros. Que adquieran la capacidad de comunicar, intercambiar, criticar y presentar información e ideas, incluyendo la aplicación de las TIC como elemento integrador en la cultura digital. Las dos subdimensiones que posee son: la comunicación efectiva; y la colaboración e interacción virtual.
- c) *La dimensión ética e impacto social*: las habilidades y competencias relacionadas con la ética y el impacto social son importantes en un momento en el que la globalización, la multiculturalidad y las herramientas TIC están en pleno auge. Por eso, las subdimensiones éticas en las que se divide este apartado son: la responsabilidad social (el impacto de las acciones de los individuos en la sociedad y la aplicación de criterios que hagan de las TIC unas herramientas y no un foco de dificultades); y, el impacto social (el desarrollo de una conciencia sobre los retos de la nueva era digital, denominadas *ciudadanía digital*).

En definitiva, el estudiante IB estará más acostumbrado al cambio en las metodologías y a trabajar por proyectos y actividades prácticas. La internacionalización e interculturalidad son aspectos que han generado un esfuerzo, pero que ha sido una forma de hacer que sean conscientes del mundo en el que viven y sean hábiles a la hora de comunicarse con otros individuos diferentes a ellos, lo que supone que sean más flexibles y abiertos a diferentes formas de trabajar y actuar.

A este respecto, se considera interesante destacar la importancia de la educación en ciudadanía global. Ya que estos alumnos no sabrán lo que supone ser interculturalmente competente, tienen derecho a saber comprender el mundo globalizado y comportarse de tal forma que estén integrados en la sociedad y contexto en el que viven. Porque el autor asegura que los ciudadanos globales consideran que forman parte de algo mucho más grande e integrados en más de una cultura o nacionalidad. Esa transformación de *ciudadano nacional* a *ciudadano global* los libera de las limitaciones afectivas y cognitivas del nacionalismo.

Es por eso por lo que, para terminar con este apartado, es importante ser conscientes del privilegio que los estudiantes de estos centros tienen al poder cursar asignaturas de diferente índole siempre incluyendo la educación intercultural y la ciudadanía global, como formaciones transversales e indispensables para una enseñanza completa.

2.1.3.2. El programa del diploma en España

En cuanto al programa IB en España, es interesante el estudio que las autoras Alonso y Garrido (2018) han llevado a cabo sobre la situación e integración de estos centros en nuestro sistema educativo actual. Hoy en día, existen 112 centros autorizados en España. Este diploma se ha implantado recientemente en 83 centros privados y 29 centros públicos que ya están autorizados para su impartición. Desde el año 2005, ha habido un crecimiento exponencial de la demanda de este diploma al estar totalmente en concordancia con el sistema educativo español. La principal diferencia entre los dos sistemas educativos es la ruta de estudio hacia una educación más profesional.

En el año 1982 se autorizó en España el primer centro público que contaba con el Diploma International Baccalaureate. Y ahora mismo, hay 112 colegios (29 públicos) que ofrecen este programa con presencia en todas las Comunidades Autónomas, a excepción de Extremadura, Ceuta y Melilla. Desde el 2005, ha habido un incremento de estudiantes de este programa, de hecho, en la promoción de 2017 se graduaron 1501 alumnos con la obtención del diploma de los que 604 obtuvieron la categoría de Diplomas bilingües. Generalmente, los estudiantes tienen un currículo combinado con el que les corresponde según el sistema nacional. Aquellos que quieran seguir en la rama internacional están obligados a permanecer algunas horas extra en el centro todos los días con el objetivo de cumplir con los requisitos de ambos bachilleratos —el del programa nacional y el del IB— para así completar las horas y cumplir con los contenidos que corresponden a ese curso escolar (Garrido y Alonso, 2018).

Para finalizar, cabe resaltar otra de las cuestiones relevantes de este programa: el acceso a la universidad española. Tal y como nos explica Resnik (2016), es algo que normalmente preocupa a la mayoría de los estudiantes y, de alguna forma, condiciona a la hora de elegir hacer un bachillerato internacional en países como Argentina, Canadá, Chile y Estados Unidos. Sin embargo, en el BOE núm. 167, de 10 de julio de 2010, páginas 60659 a 60665 está publicada una tabla de equivalencias de calificaciones entre el programa IB y el Sistema Nacional de Calificaciones, y, por tanto, los estudiantes están exentos de hacer la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EVAU) aunque el Artículo Sexto de la Resolución de 21 de marzo de 2017/4 señala que pueden presentarse si así lo creen conveniente. «Los estudiantes que posean el diploma de Bachillerato Internacional y los procedentes de los sistemas educativos de la Unión Europea y de otros países con convenio de reciprocidad en la materia, podrán examinarse de materias de la evaluación de bachillerato atendiendo a la regulación específica de las universidades para la admisión de este tipo de alumnado.» (BOE p. 28799). Por otro lado, los estudiantes tienen una calificación española que equivale a los puntos obtenidos en el Bachillerato Internacional, pero la publicación de las notas es en julio y deben obtener una credencial para el acceso que les otorga la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (Alonso y Garrido, pp. 61-64, 2018).

A modo de unas breves conclusiones sobre el apartado de marco teórico es importante resaltar los siguientes aspectos:

En primer lugar, es interesante hacer una breve conclusión sobre la educación internacional que los centros IB ofrecen para su alumnado. Como se ha desarrollado con anterioridad, la educación internacional, tal y como Paige (1993) explica, está basada en el desarrollo y aprendizaje de la competencia intercultural. Es decir, no se puede impartir a los alumnos materias de diferentes culturas y aspectos del mundo sin hacer que se desarrollen en la práctica para poder estar en contacto pleno con individuos de otras culturas o países. Además, también la adquisición de la

competencia intercultural se desarrolla a partir de la educación en la ciudadanía global, es decir, mediante la educación en la multiculturalidad se desarrolla esa capacidad y conciencia de ser un ciudadano global que pertenece a un mundo de diversidad cultural y está incluida dentro del marco de conocimiento y adaptación común.

Por otro lado, las instituciones IB se basan en el aprendizaje por competencias y su objetivo es hacer de los alumnos ciudadanos competentes no solo a nivel académico, sino con las habilidades y capacidades suficientes y desarrolladas para estar integrados en la multiculturalidad y saber cómo actuar en situaciones de constante cambio.

Por último, las capacidades que se pretenden desarrollar en cada alumno se han adaptado a la actualidad, dando importancia al concepto de digitalización y las herramientas TIC. De esta forma, no solo se logra que se eduque en contenidos, sino que sepan aplicar lo aprendido de una forma práctica y adaptada a aquello que hoy en día se demanda, teniendo claro y siendo conscientes de las ventajas e inconvenientes de esta nueva era donde las tecnologías avanzan y forman parte de nuestra vida cotidiana.

3. METODOLOGÍA

Con el propósito de ahondar en el estudio de la situación de los colegios internacionales en España, se ha realizado una medición con profesores de otros países tanto de Europa como de otros lugares del mundo que trabajan en IB Schools. Al ser un trabajo exploratorio y al no llevar mucho tiempo este tipo de colegios en nuestro país, se ha creído conveniente preguntar a los profesores con una dilatada carrera profesional en los IB Schools sobre los valores, las formas de trabajar y los objetivos de estos centros son iguales en todos los países en los que tienen sede. En definitiva, saber si sus metodologías educativas se adaptan según la cultura en la que se integren o tienen su propia *microcultura*. Dicha medición es aproximativa, constituyendo un modesto trabajo de investigación. Para tal fin, se ha seguido una metodología cualitativa y se han desarrollado cinco entrevistas con preguntas abiertas en las que los docentes podrán contestar sin ningún compromiso ni reparo, porque son anónimas. El objetivo que se persigue es hacer un balance final de las opiniones y experiencias de los entrevistados para la extracción de conclusiones y de comprobación de la investigación previamente realizada.

Metodología cualitativa

El tipo de metodología que se va a utilizar para esta investigación es la cualitativa ya que cumple con las siguientes características.

- El entorno natural: los investigadores cualitativos recopilan datos del lugar donde los participantes experimentan el problema de estudio. Se denomina “natural” porque no llevan a sus entrevistados a un laboratorio, ni se les envían instrumentos para su realización—como sería el caso de hacerlo a través de una encuesta— (Creswell, 1998). Se recopila la información a la hora de hablar con esas personas, de comunicarse con ellas y ver cómo se comportan en su contexto. En este caso, la comunicación es directa y cooperativa. Tras contactar con varios coordinadores de IB, ellos, a su vez, han contactado con varios docentes de una red de contactos de personas que trabajan en los centros educativos IB. De esta forma, la comunicación con los docentes ha sido interesante porque han aportado datos que ayudan a extraer conclusiones que con anterioridad no se podrían haber extraído solamente con el trabajo de investigación y recopilación de información. Todos ellos, han contestado a las preguntas en un entorno cómodo y natural con total libertad de respuesta.

- El investigador es un instrumento esencial: porque recopilan datos ellos mismos mediante el análisis de documentos, la observación del comportamiento y las entrevistas a los participantes. Pueden utilizar un instrumento, pero será diseñado usando preguntas abiertas. Gracias a él o ella, la investigación tiene sentido, el investigador es capaz de recopilar la información que los docentes han aportado, pero siempre relacionándola con todo lo que previamente se ha estudiado (Creswell, 1998).
- Utilizan un razonamiento complejo a través de lógica deductiva: se construye ese proceso de reflexión a través de un proceso de lógica que significa que el investigador que opta por utilizar una metodología deductiva utiliza razonamientos complejos a lo largo de todo el trabajo de investigación.
- Reflexión: los investigadores se tienen que situar ante ellos mismos y ser capaces de utilizar todos sus conocimientos, contexto y *background* a la hora de interpretar la información que han recibido de los participantes. Al tener que desarrollar una imagen del problema, tienen que analizarlo desde múltiples perspectivas, identificar los factores que está integrados en ese objeto de estudio e identificar la dificultad que aporta cada caso y situación.
- Un diseño emergente: el proceso de investigación es emergente. Esto quiere decir que el plan inicial que se tenía no tiene por qué coincidir con el resultado final. Los procesos o reflexiones pueden variar después de que se ha investigado más en profundidad y se han obtenido datos. En definitiva, una vez realizada la investigación previa, hay algunos conceptos en lo que no nos habíamos fijado anteriormente, y que, en cambio, cobran mayor sentido a la hora de poner en marcha el proceso de entrevistas y de investigación metodológica cualitativa, se traslada así, en este proyecto ese proceso de pensamiento que ayudará a la hora de tener que extraer y explicar las conclusiones del trabajo.

Creswell (1998) afirma que la investigación contrastada con una metodología cualitativa empieza, a partir de las suposiciones y el uso de marcos interpretativos/teóricos. Estos marcos, informan del estudio de problemas de investigación, que son los que abordan el significado que el conjunto de la sociedad atribuye al problema en concreto. Por tanto, la recopilación de datos de manera natural sensible a las personas y a los lugares de estudio, y el análisis de datos que puede ser deductivo o inductivo, pero establece los patrones de los temas de estudio. El resultado final que se obtiene está formado por la reflexión del autor, las voces de los participantes y una compleja descripción e interpretación del problema y su contribución al mundo de la investigación.

Instrumento:

El instrumento que se ha utilizado para recolectar los datos es una entrevista en profundidad, personal y semiestructurada, con preguntas que van a contestar docentes de Finlandia, Noruega, EE.UU., Austria y Singapur. El cuestionario de este estudio está basado en 14 preguntas extraídas de un estudio, denominado: *Advanced Placement and International Baccalaureate Programs: A "fit" for gifted learners*, (ver Anexo I) que llevaron a cabo varios docentes de la Universidad Connecticut, Hertberg, Callahan y Kyburg en el año 2006. Me he basado en este modelo de cuestionario y en sus preguntas porque me resultó interesante que en él se recogían de forma general todas las cuestiones que se han estudiado anteriormente, sobre todo, resulta interesante conocer la propia experiencia de docentes y personal con respecto a la visión y misión de los colegios IB.

Se ha considerado adecuado utilizar dicho instrumento porque es una forma concreta de poder corroborar conceptos tan abstractos, subjetivos y humanos como la educación internacional. No obstante, es interesante poder saber la opinión y las experiencias de estos docentes, extrayendo conclusiones y puntos en común que la mayoría comparten en relación con la comunicación intercultural y la educación de ciudadanos globales. Se considera que con esta medición cualitativa se podría englobar la subjetividad que cada entrevistado aporta (de forma inconsciente) para extraer conclusiones concretas con temas comunes. Al ser una investigación aproximativa en la que el objetivo principal es conocer cómo funcionan por dentro dichos colegios, los profesores con preguntas de respuesta abierta siempre pueden aportar más datos y enriquecer la investigación.

Hay un total de catorce preguntas que a su vez están divididas en cuatro secciones. La primera consta de recabar un poco de información sobre el profesor. Como se ha dicho anteriormente, no es una información de datos personales concretos, porque ese no es nuestro objetivo, los datos que se quieren recoger son de carácter profesional y laboral. En segundo lugar, se les pregunta por cómo se accede a ser profesor IB y de qué forma hay que involucrarse para ello. A continuación, se les pregunta por cómo son los estudiantes IB, este apartado es el que más importancia se le da al ser el objetivo principal de la investigación dar respuesta a la pregunta de cuál es el carácter diferencial de estos centros. Por último, se les pregunta por las estrategias de enseñanza que ellos aplican sobre los estudiantes que tienen a cargo. De esta forma, se pretende conocer más en profundidad cómo los profesores hacen que estos centros sean diferentes, no solo en la impartición de materias y contenidos sino en sus estrategias y modos de educar en el marco común que todos tienen de la enseñanza-aprendizaje internacional.

Participantes:

Los participantes de este estudio fueron 5.

Tabla 2: Características de los participantes

Participantes	País en el que imparten clases	Años de experiencia
Participante 1	Noruega	22
Participante 2	Finlandia	24
Participante 3	Texas (EE. UU.)	11
Participante 4	Austria (Viena)	27
Participante 5	Singapur	9

Elaboración propia

Para la realización de dichas entrevistas, fue indispensable la firma y previo acuerdo de un consentimiento informado (ver Anexo II). En el que se exponía el carácter anónimo y confidencial

de los datos que se tratarían en las respuestas de todos los participantes, siguiendo la ley de protección de datos. Estos, a su vez, fueron informados previamente sobre la confidencialidad de los datos, así pues, se proporcionaba confianza y se garantizaba que las respuestas fueran ciertas y con total sinceridad.

Las entrevistas han sido una herramienta clave para dar forma a una investigación. Ha sido muy útil para ver (en la práctica) cuál es la perspectiva de docentes que trabajan en diferentes países, son de diferentes nacionalidades y, además, todos parten de una misma base que es común, pero diferente al mismo tiempo. Por eso, las preguntas que se han realizado aportan una cierta claridad y vista *sobre el terreno* de hipótesis que se han creado con anterioridad y que nos han llevado a realizar este estudio aproximativo.

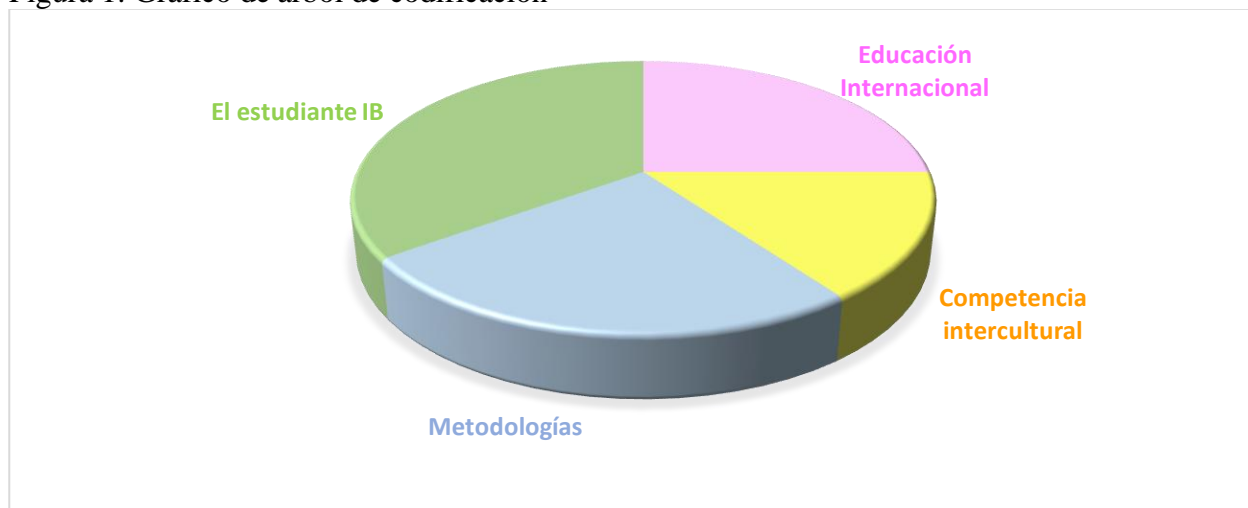
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez realizadas las entrevistas (vía email) a los cinco participantes, se ha analizado el resultado de las respuestas que cada uno de ellos han aportado.

Se han conseguido tener un total de cinco entrevistas que se han codificado subrayando las ideas que todas ellas tienen en común en diferentes colores, elaborando un árbol de códigos. De esta forma, se han extraído 4 temas comunes: la importancia y características de la educación internacional; la adquisición de la competencia intercultural; las metodologías de enseñanza; y el perfil del estudiante IB. Todo ello partiendo de la base de la importancia de la educación en ciudadanía global vinculada con el contexto actual; y la adquisición de la competencia intercultural casi de forma inconsciente.

A continuación, se muestra un gráfico que representa el proceso de codificación por temas comunes que se ha llevado a cabo a la hora de poder analizar los resultados obtenidos de las entrevistas.

Figura 1: Gráfico de árbol de codificación



Elaboración propia

1- La educación internacional

Se podría decir que el tema principal a partir del que todos los participantes cuentan su experiencia es la educación internacional. Tal y como la misión y visión de los centros IB cuya *International Baccalaureate Organization* (2013) nos recalca, el objetivo principal es crear un mundo mejor a través de la educación. Trabajan por la calidad de su enseñanza, promoviendo la comprensión y el respeto interculturales como un aspecto fundamental en la vida de sus estudiantes.

Así lo describen los participantes, todos ellos explican que sus alumnos son diferentes, y que, a pesar de las circunstancias de cada uno, todos tienen los mismos derechos de enseñanza y atención. Por eso los docentes, relacionan y explican que este tipo de aprendizaje es por competencias (OCDE, 2009) y para hacer del alumno un individuo con habilidades y capacidad para estar integrado en el mundo globalizado en el que habitamos. Tal y como afirma una de las participantes “La capacidad de escuchar y seguir las discusiones y los debates que se tienen en clase, la participación y la capacidad de concentración hacen que sean capaces de pensar de forma crítica e iniciar un análisis propio”. (Participante 3). Esta línea es la que autores como Sierra-Huedo (2015) siguen a la hora de justificar la importancia de que en esta educación internacional esté incluida la educación para la ciudadanía global. Una visión que coincide con todos los participantes que, a su vez afirman, que la mayoría de sus alumnos están motivados y tienen una ambición por aprender conceptos y adquirir conocimientos para después estar formados, por ejemplo, en economía, legislación, biología, sanidad, etc. En otras palabras, la Participante 1 que trabaja en Noruega afirmó que “A los que cursan mi asignatura les interesa el ámbito de la literatura y quieren aprender aspectos de la vida. Yo les explico cómo este conocimiento concreto lo pueden integrar en sus vidas”. Los estudiantes son conscientes de lo que existe más allá de su contexto personal y están siendo educados en la empatía y la madurez para ser capaces de afrontar las dificultades que se les presenten. Resulta interesante recoger algunas pinceladas del estudio que Álvarez (2016) recoge sobre la investigación que Nussbaum (2005) desarrolló sobre la ciudadanía mundial y su relación que aquí exponemos con la educación internacional. La ciudadanía mundial está estrechamente vinculada con los sentimientos de interconexión y proximidad que el fenómeno de la globalización ha despertado en el género humano. Este aspecto aspira a que los ciudadanos, más allá de verse como miembros de una nación o grupo, sean capaces de ampliar su panorama y ser conscientes de la interdependencia que tienen con el resto de la humanidad (Nussbaum, 2005). Este componente de la educación humanista aporta a los ciudadanos la capacidad de evadir, en contacto con otras culturas, vicios descriptivos (chovinismo y romanticismo descriptivo) y vicios normativos (chovinismo, arcadianismo y escepticismo normativo) (Álvarez, 2016). Son afirmaciones que coinciden con respuestas de alguno de nuestros participantes, por ejemplo, el Participante 3 sí que afirma: “Los estudiantes van a tener que acostumbrarse desde pequeños a tener una perspectiva más amplia de la sociedad en la que, en su día a día, viven”. Todos coinciden en la importancia de inculcar dichos valores desde el principio, con paciencia y comprensión. Sin caer en estereotipos y comprendiendo que cada alumno tiene su propio proceso de aprendizaje.

2- Inclusión de la competencia intercultural en el aula

Por otro lado, en este modelo de educación se incluye —casi de forma inconsciente al no hablar de dicha competencia *per se*, pero que, sin embargo, está presente—, la comunicación intercultural. Se trata de un aspecto que ha sorprendido que no se estudia como tal, pero que, sin embargo, está presente en cada una de las respuestas que nos han aportado la mayoría de los participantes, pero ha llamado especialmente la atención la respuesta de la Participante 5 que habla de la diversidad cultural de la que los alumnos forman parte dentro del aula y respetan y enriquecen sus conocimientos gracias a que tienen una visión amplia y sana de lo diferente. Además, les resulta

cómodo y normal hablar con compañeros que tengan otras costumbres al haber recibido esa formación desde pequeños de la competencia intercultural. “Los alumnos son capaces de ver en la diversidad que tienen en el aula, una oportunidad de aprendizaje no ven diferencias en sus comportamientos porque tienen asumido que su cultura no es la que predomina y, es la correcta”. (Participante 5).

Es también interesante mencionar que la interculturalidad y la variedad cultural son conceptos en lo que se asume que esta educación está basada. Forma parte de la visión y misión del centro, que los estudiantes no estén en una fase de individualismo, sino que sepan y convivan con personas que no sean de ese mismo país o incluso de su misma cultura. No obstante, en una de las entrevistas, el Participante 1 explicaba, que ellos también tienen que adaptar la enseñanza de los IB a su cultura “Nuestro modelo de enseñanza está basado en la política IB, sin embargo, hay aspectos que sí que, de acuerdo con nuestra cultura, no hacemos de la misma forma que el resto de centros” (Participante 1). Hay aspectos que no son comunes al resto de colegios. Esta diferenciación se ha visto en cada una de las entrevistas, y el factor interesante es que todas siguen un mismo patrón y objetivo, de acuerdo con toda la política de enseñanza IB, pero que hay aspectos como, por ejemplo, en el caso de Finlandia, los estudiantes que tienen altas capacidades no tienen una adaptación curricular, pero sí que siguen las mismas dinámicas que sus compañeros. “Algunas de las preguntas que planteas son difíciles de contestar desde una perspectiva noruega, por ejemplo, con los alumnos de altas capacidades, pero lo he intentado. He añadido también a la entrevista que hemos modificado nuestros programas para aquellos alumnos que necesiten ampliar los conceptos y elevar su dificultad. Eso ha supuesto una adaptación y cambio de horario y que asisten a clase con alumnos de otros cursos”. (Participante 1).

El Participante 1 recalca que han tenido que adaptar el currículo para que los alumnos con altas capacidades puedan cursar un nivel más. Paige (1993) en su investigación ya explica las características que un alumno IB al ser interculturalmente competente posee, en las respuestas se observa cómo coinciden las percepciones de los docentes con la actitud y la mentalidad que los estudiantes ya poseen cuando llegan a la etapa de la ESO y Bachillerato. En otro ejemplo se ve cómo una participante es docente de Primaria y explica cómo se va forjando ese carácter marcado por la curiosidad y las ganas de aprender. Es interesante resaltar que, a pesar de las diferencias culturales de cada centro y su adaptación a cada contexto, hay una misma visión sobre la educación. Educar para la ciudadanía global no se limita a un país ni a un sistema educativo, sino a una visión común que los centros internacionales tienen como la premisa oficial para desarrollar su enseñanza. Esa convivencia con la diversidad, tanto dentro del aula como con los profesores, al igual que el currículo internacionalizado y abierto junto con las metodologías de enseñanza, tal y como hemos visto en el marco teórico a través de materias en las que se apuesta por un trabajo práctico y de investigación, que, a su vez, hace que la comunicación intercultural y, por tanto, la competencia intercultural se fomente en los colegios IB. Esta afirmación se puede comprobar a través de la aportación que ha hecho la Participante 5: “En realidad, la interculturalidad es una competencia que se va desarrollando en el aula y que ayudará a los estudiantes a formar parte de una sociedad diversa”.

3- Metodologías de enseñanza

El tercer tema que conviene destacar es que las metodologías de enseñanza que los participantes mencionan son bastante interesantes. El trabajo cooperativo, la experiencia real en el aula, el aprendizaje por competencias y el currículum internacionalizado, son algunas de las características que nombran para que la educación sea más completa y haga de los alumnos personas dinámicas, efectivas y prácticas a la hora de tomar decisiones o llevar una acción a cabo. Por ejemplo, la

aportación que una de las docentes ofrece es interesante a la hora de hablar de las habilidades que dichos alumnos poseen tal como “ a través de dinámicas de grupo y de los proyectos que tienen que desarrollar de forma cooperativa, los alumnos son capaces de adaptarse a cada compañero, es cierto, que les resulta difícil porque al fin y al cabo, no todos trabajan de la misma manera, pero eso les hace desarrollar la habilidad de escuchar y ser empáticos con otros compañeros” (Participante 1).

Tal y como se observa, son alumnos con interés por aprender de forma efectiva y con la mente crítica, algo que les capacitará para cursar estudios universitarios o ciclos formativos superiores. Algunos de los participantes han mencionado cómo dan las clases, es decir, qué metodología siguen, por ejemplo, la participante de Noruega nos explica:

Algunos factores están intrínsecos en el individuo, así como, algunos de nosotros somos más positivos por naturaleza que otros, también se puede aprender o aceptar mucho de nuestro entorno. La implicación de los profesores cuando el alumno tiene un problema es vital, es un factor motivador para los estudiantes que afrontan de forma negativa sus estudios. Los alumnos con lo que se tiene que estar más pendiente para que hagan los deberes, al final han conseguido superar ese obstáculo porque no se han visto solos antes el problema. Han aprendido a valorarse y a creer en sí mismos, además de no darse nunca por vencido y pedir ayuda cuando una situación les desborda. (Participante 1).

El apoyo de los docentes y el seguimiento constante que tienen sobre los alumnos hace que la autoestima y la seguridad en ellos aumente y se consigan los objetivos que se han marcado. Asimismo, otro factor que influye de manera positiva en la evolución del alumno es el uso de ciertas metodologías que tienen conexión directa con el desarrollo de las competencias clave del siglo XXI. Como, por ejemplo: el pensamiento crítico, el trabajo cooperativo, la comunicación, el desarrollo de la creatividad, la capacidad para hacer conexiones globales o locales, la conciencia de la ética y su impacto social, etc. Así como el estudio que se llevó a cabo en la Universidad San Jorge sobre la mejora de materiales de uso docente para con la motivación y desarrollo de los alumnos en dichas competencias (*CATCH-21*). Por eso, es importante esta relación de lo que se enseña y cómo se enseña, para que los estudiantes, no solo sientan que adquieren conocimientos, sino que lo hacen acompañados, en los buenos y en los malos momentos.

4- El perfil del estudiante IB

El último tema que cabe comentar es el del perfil del estudiante IB, es decir, cómo definen los docentes a sus alumnos. La gran mayoría de los participantes afirman que son estudiantes motivados, ambiciosos, con ganas de aprender, exigentes con ellos mismos y de mente abierta. “Están extremadamente motivados y siempre intentan hacer las tareas y los proyectos dando lo mejor de ellos mismos, saben que se están preparando para la etapa universitaria y se exigen para alcanzar sus propias metas” (Participante 2). Dichas descripciones coinciden con la idea que nos aporta la *International Baccalaureate Organization* (2020) el estudiante IB es un individuo animado a pensar de forma independiente. Va a ser el protagonista de su propio aprendizaje porque será consciente de la diversidad cultural que existe en nuestro mundo y sabrá afrontar los problemas que no tengan que ver con su formación académica que está relacionada con la competencia intercultural. Tal y como afirma la Participante 3 “Muchos alumnos, a pesar de que su contexto familiar también es complicado, tienen la capacidad de autocritica y de aprender de sus fallos y tomarlo como un reto dentro de su etapa formativa”.

De una forma u otra, todos los participantes comparten las características que los alumnos poseen. Tras haber leído algunas aportaciones, podríamos decir que los alumnos están adquiriendo esas competencias clave del siglo XXI (OCDE, 2009), que tanta importancia tienen para el buen desarrollo de la competencia intercultural. Para ello, podemos ver en la aportación del Participante 4: “Todos muestran interés y se toman el aprendizaje como un reto. Los niveles de cada alumno en concreto varían, pues no existe ningún grupo de estudiantes homogéneo, pero también están experimentando y descubriendo qué campo del saber es el que más les interesa. No obstante, todos aprenden y la gran mayoría estudian con pasión por lo diferente y con curiosidad por lo nuevo”. Idea que está en absoluta relación con la competencia que se ha mencionado en el proceso de investigación de este trabajo, sobre *aprender a aprender*. En otras palabras, se podría decir, que los alumnos adquieren la habilidad de medir y de pautar su aprendizaje (evidentemente con la supervisión y guía del docente) conociendo sus limitaciones y puntos fuertes para ser competentes en los ámbitos que crezcan.

Por otro lado, el acompañamiento por parte de los docentes, tal y como hemos mencionado en dicha investigación, juega un papel esencial, no solo para el proceso enseñanza-aprendizaje, sino para forjar el carácter de los alumnos desde el punto de vista psicológico. Es interesante la aportación que nos ofrece el Participante 1: “Los docentes tenemos el reto y el objetivo común basado en la perseverancia, trabajo duro y contagiar a los alumnos de esa inquietud, motivación y esfuerzo continuo. Además, intentamos hacerlo desde un punto de vista positivo y divertido”. Es interesante ver el cariño que los profesores tienen hacia sus alumnos, cómo los describen y hablan de ellos, muestra la dedicación constante que tienen hacia ellos, y la preocupación —en el mejor de los sentidos— por su aprendizaje y la construcción paulatina de su personalidad.

Conclusión análisis de resultados

En definitiva, se podría afirmar que la educación internacional no implica solamente la enseñanza de un idioma o unas asignaturas concretas dentro de un marco diferente de la ley española. Es otra vía de enseñanza que ofrece la oportunidad de que los alumnos aprendan de la mano de docentes que ven más allá de una clase magistral y educar a los alumnos en ser ciudadanos globales y competentes en diferentes destrezas y áreas de conocimiento diversas. No olvidemos que la educación para la ciudadanía global es la base de la educación internacional y en consonancia con la adquisición de la competencia intercultural en todos sus ámbitos de enseñanza.

Los resultados que se han extraído de esta metodología cualitativa son diversos y enriquecedores, en tanto en cuanto, que todas las aportaciones de los participantes, a pesar de sus diferencias culturales, están acorde con lo que se ha estudiado. No obstante, han sido útiles para poder extraer datos de conceptos, de situaciones y de contextos que solo se saben hablando con personas que trabajan y conviven en un ambiente internacional y dentro de un marco educativo diferente y a la vez común en todos sus aspectos.

5. CONCLUSIONES

En base a los estudios que han realizado autores como Paige (1993), Bennett (2004), Deardorff (2009), Sierra-Huedo (2015), y otros muchos autores que se han mencionado a lo largo de la investigación; este acercamiento aproximativo a la forma de trabajar de los IB School en España arroja diferentes conclusiones: atendiendo al marco teórico, cabe destacar que la enseñanza internacional está estrechamente relacionada con la educación intercultural y con la educación en ciudadanía global. Se trata de una relación directa que existe entre estos tres conceptos y que nos sirven como base de estudio del que partir a la hora de poder explicar qué competencias se trabajan, cómo funciona la enseñanza-aprendizaje internacional basada en el desarrollo del trabajo cooperativo y las diferentes competencias. El carácter diferencial que estos centros ofrecen es la educación en la interculturalidad y en hacer del aula una puesta en marcha de las habilidades que después, en la sociedad, los alumnos van a tener que poner en práctica para su desarrollo profesional y personal. Además de educar por competencias (algo que muchos centros ya han establecido), lo hacen en el marco de la internacionalización y la tolerancia hacia la interculturalidad.

La misión y visión de estos centros está enfocada en el alumno que se encuentra en pleno apogeo de una etapa de aprendizaje para poder ser competente dentro del contexto globalizado e intercultural que la era en la que vivimos demanda, por tanto, los centros apuestan por una enseñanza en la que los alumnos aprenden a ser eficaces, a ver en la interculturalidad una oportunidad de crecimiento y de desarrollo personal. La característica principal que los docentes entrevistados explican es que son alumnos con motivación, ganas de aprender y ambiciosos, además de capaces de reflexionar de forma crítica y argumentar con información contrastada. Los autores que hemos visto hasta ahora coinciden y resaltan la importante labor del equipo docente para motivar y movilizar a los alumnos a enfrentarse a una situación distinta de la que aprenderán aspectos que no se pueden explicar en clase si no los han vivido ellos. Lo hacen a través de las metodologías utilizadas y una atención personalizada por desarrollar en sus alumnos, las competencias clave del siglo XXI.

Las oportunidades que ofrece esta educación son amplias. El objetivo común de toda la comunidad educativa es evitar el fracaso escolar y que exista una mayor comunicación e integración entre estudiantes de todos los países del mundo. Tal y como comentábamos al principio de esta investigación, los programas de movilidad como *Erasmus +* ofrecen esta posibilidad y enriquecen el bagaje basado en experiencias de los alumnos que lo cursan. Por este motivo, existe una cierta relación con los colegios internacionales, al fin y al cabo, los alumnos de estos centros educativos van a salir del colegio con una formación en el ámbito internacional y comunicativo que les va a resultar una herramienta fundamental a la hora de aventurarse a trabajar o a vivir en el extranjero. Si bien es cierto que siempre va a haber dificultades, los estudiantes serán capaces de superar los obstáculos gracias al trabajo y al esfuerzo que han tenido que hacer previamente en el aula y con sus compañeros.

Otro aspecto que resulta interesante comentar es la diversidad y la unidad que existe en los IB School. Es decir, todos los centros poseen los mismos valores y persiguen la misma misión educativa, pero cada uno ha adaptado el centro educativo a su realidad cultural. Como se ha mencionado en el análisis, la variedad cultural y los sistemas educativos de todos los países del mundo son diversos, y por ese motivo los centros internacionales otorgan la gran oportunidad de asemejarse estén en el país que estén, no obstante, hay aspectos que no se pueden estandarizar y eso también ofrece cierta riqueza. Porque los alumnos van a seguir siendo competentes en las áreas que

ahí se exigen, pero van a tener incluso compañeros que, habiendo estudiado en el mismo tipo de colegio, van a tener diferencias. Sin embargo, en ese momento, tendrán que poner en práctica lo aprendido y serán capaces de comunicarse sin problema, al haber recibido ambos la misma formación internacional.

A través de las entrevistas que se han realizado, una de las conclusiones más sorprendentes que se pueden extraer es que la comunicación intercultural está incluida en este modelo de enseñanza, pero de forma inconsciente. Se puede ver como no se imparte ninguna asignatura que tenga que ver con su adquisición y desarrollo, pero, sin embargo, es una competencia que está siendo desarrollada como un medio para tener una buena comunicación y no como un fin de aprendizaje. Se pone directamente en práctica la tolerancia y la habilidad para comunicarse dentro del aula con compañeros de otras culturas. Por otro lado, los profesores también educan para el desarrollo de sus alumnos como ciudadanos globales que sean empáticos y conscientes del contexto social, económico, y político en el que se encuentran. Al llevar a cabo metodologías de inclusión, de comunicación, de desarrollo de competencias y con el ambiente del aula, hacen de los alumnos, personas que serán capaces de vivir en un mundo globalizado porque son conscientes de lo que hay fuera del centro educativo y son educados para que, no solamente adquieran diversos conocimientos de diferentes materias, sino que sepan aplicar lo que aprendan y estén integrados en el contexto actual en el que viven.

6. PROSPECCIÓN FUTURA

En cuanto a la prospección futura de este trabajo de investigación, yo abordaría dos temas que me parecen los más interesantes de lo que se ha estudiado anteriormente.

En primer lugar, recalcaría la importancia del estilo educativo que se aplica a una comunidad de estudiantes. La formación en comunicación intercultural es un arma que será de gran utilidad en relación con la sociedad de globalización en la que vivimos. No obstante, creo que dicha formación debería ser impartida en todos los centros educativos de nuestro país. El contexto en el que nos encontramos es de plena globalización e interconexión entre diferentes culturas. Además, el mundo laboral también busca a personas que sean *puentes* y que sean capaces de comunicarse de forma efectiva con individuos de otras culturas. Considero necesario que todos los alumnos de nuestro sistema educativo en algún momento de su carrera (profesional o académica) van a sentir la necesidad de tener los recursos necesarios para comunicarse. La asignatura de Comunicación Intercultural sería una forma de iniciar los pasos hacia una educación para la ciudadanía global del conjunto de estudiantes de nuestro sistema educativo.

Por último, el segundo tema que creo que es susceptible de estudio es la metodología que se utiliza en las aulas. Centrándome en las asignaturas de idiomas, creo que el profesorado está haciendo un enorme esfuerzo sin tener los recursos suficientes para poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias. El sistema está diseñado de forma que no existe la eficacia educativa. Se da más valor a los conceptos que a las habilidades del alumno para poder desenvolverse en diferentes contextos diferentes. Mi consejo para los docentes de la ESO es que reclamen un sistema como el que los centros educativos internacionales ofrecen que es un aprendizaje paulatino basado en las competencias clave del siglo XXI y en el aprendizaje desde el punto de vista emocional, social y humano. Con el fin de que los estudiantes sean buenos comunicadores capaces de solucionar problemas desde el punto de vista humano y emocional. Sin olvidar que los docentes deben recibir una formación específica sobre ciudadanía global y cómo educar a los alumnos con un currículum internacionalizado.

7. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, S. (2016). Martha Nussbaum y la educación en humanidades. *Analecta política*, vol. 6, pp. 167-178. Medellín, Colombia. Recuperado de <file:///C:/Users/34608/Desktop/Dialnet-MarthaNussbaumYLaEducacionEnHumanidades-5597907.pdf>

Beard, C. y Wilson, P. (2002). *The Power of Experimental Learning: A Handbook for Trainers and Educators*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED463931>

Bennett, M. (1993). *A developmental model of intercultural sensitivity*. En Michael Paige . (2ª Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp.1-21). Michigan: Universidad de Michigan.

Bennett, M. & Castiglioni, I. (2004). *Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bennett, M. J. (2010). *Creating an Interculturally Competent Campus to Educate Global Citizens* (Tesis doctoral). Paper presented to the 7th International Congress on Higher Education, The University for a Better World. Recuperado de <https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2019/02/A-Theoretical-Grounding-of-the-Intercultural-Sensitivity-Model-1.pdf>

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia universitaria*, vol.6, (2), pp.1-23.

Deardorff, D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Recuperado de https://books.google.es/books?id=IeEgAQAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Delors, J. (Coord.) (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

Gardner, H. (1993a). *Frames of mind: The theory of multiple Intelligences* (2ª ed.). Nueva York: Basic Books.

Garrido, R. y Alonso, T. (2018). *El estudiante IB en España [archivo PDF]*. Recuperado de <file:///C:/Users/34608/Desktop/MÁSTER/TFM/DOCUMENTOS/ESPAÑA/IB%20EN%20ESPAÑA A.pdf>

International Baccalaureate Organization (2017). *What is an IB Education?* Recuperado de <https://www.ibo.org/globalassets/what-is-an-ib-education-2017-en.pdf>

International Baccalaureate Organization (2020). *Diploma Programme* Recuperado de <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/>

International Baccalaureate Organization (2020). *Benefits of the IB*. Recuperado de <http://ibo.org/benefits/>

International Baccalaureate Organization (2013). Conceptualizing and assessing international mindedness (IM): An exploratory study. Recuperado de <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/imeusummaryeng.pdf>

Instituto de Tecnologías Educativas (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Recuperado de: file:///C:/Users/34608/Desktop/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, para la modificación de los anexos I y IV de la Orden Edu/1161/2010. *Boletín Oficial del Estado, 10 de julio de 2010*, 60659 a 60665. Recuperado de [https://www.boe.es/eli/es/res/2010/07/06/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2010/07/06/(1))

Menéndez, M. (2015). International Baccalaureate: a supranational curriculum for global citizens/Bachillerato Internacional: un currículo supranacional para ciudadanos globales. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), pp. 179-194.

Menéndez, M. (2016). Building and training a community of global teachers. The case of the International Baccalaureate / Construyendo y formando una comunidad global de docentes. *El caso del Bachillerato Internacional. Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (5), pp. 121-136.

Paige, R.M. (1993). On the Nature of Intercultural Experiences and Intercultural Education. *In Education for the Intercultural Experience*, ed. R. Michael Paige. (pp.1-19). Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

Resnik, J. (2015): The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education Journal*.

Resnik, J. (2016): Struggling for recognition: access to higher education through the International Baccalaureate. *Critical Studies in Education Journal*.

Sierra-Huedo, (2015). Ciudadanía Global Activa. En M.L.S. Sierra-Huedo, *Patrones culturales y sociedad contemporánea*. (pp.65-79). Zaragoza: ediciones Universidad San Jorge.

Sierra-Huedo, M.L.; Fernández, C; Prieto-Andrés, A.; Uldemolins, E. (en prensa). Proyecto Catch 21.

Straffon, E. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations* (pp.487-501). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S014717670300035X>

Straffon, E. (2011). Factors that Influence Participation of Students in Secondary Science and Mathematics Subjects in IB Schools Outside of the United States and Canada. *A Dissertation Submitted to The Faculty of The Graduate School of The University of Minnesota*. Recuperado de [file:///C:/Users/34608/Desktop/MÁSTER/TFM/DOCUMENTOS/STRAFFON/Straffon_umn_0130_E_12447%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/34608/Desktop/MÁSTER/TFM/DOCUMENTOS/STRAFFON/Straffon_umn_0130_E_12447%20(1).pdf)

UNESCO, IIEP. Hayden, M. y Thompson, J. (2008). International Schools: growth and influence. En International Institute for Educational Planning (ed.). Recuperado de : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180396>

Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado/Supranational Policy of Education: A New Field of Knowledge for Addressing the Educational Policies in a Global World. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 109-144.

Vera, J.M. (2009). El Bachillerato Internacional en España. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11, 1-10. Recuperado de <file:///C:/Users/34608/Desktop/MÁSTER/TFM/DOCUMENTOS/ESPAÑA/BACHILLERATO%20INTERNACIONAL%20EN%20ESPAÑA.pdf>

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.

8. ANEXOS

ANEXO I: PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS A LOS DOCENTES

I. Personal information from teacher

1. How long have you been teaching in the IB program?
2. What is your training for working with gifted learners or students of high ability?
 - Have you received gifted certification/endorsement?
 - Have you taken classes in working with gifted students?
 - How long have you worked with such students?
3. What is your training for teaching IB courses?
 - Have you received an endorsement?
 - Have you taken classes for teaching these courses?
 - How long have you taught IB courses?
4. Do you personally feel challenged teaching IB courses? Why or why not?
 - What makes you enjoy it?
 - What do you like most and least?
 - Would you prefer an IB class, an honors class, or a regular class? Why?

II. Procedures for enrollment in IB

5. What strategies, if any, are used in your school to attract students to the IB courses?
 - Have they been successful? In your opinion, why or why not?
6. Is there specific recruiting of minority, low socio-economic status, ESL, or female students by you? By counselors? By principals? By others?
 - What does that recruiting consist of? Has it been successful?
 - What seems to be the biggest draw for these students?
 - In your opinion, how could these students be recruited to IB classes?
7. How is enrollment handled?
 - Is permission of the teacher required?
 - What process must a student go through to enroll?
 - Are only certain students invited to join and told how the process works or are all students aware of the process?

III. Characteristics of IB students

8. In general, how would you describe students in your IB classes?
- Are the students motivated? Interested? Challenged?
 - Why do you think they are in your class? What attracted them to your specific class?
9. In your opinion, are there any common student characteristics regarding high achievement? What?
- Are there any common student characteristics regarding low achievement? What?
 - Are there any similarities amongst the groups in goals, home life, peer group?
10. What factors contribute most to student success and/or achievement in IB courses?
- What makes students successful in your class?
 - Can that be learned or is some of it due to outside factors?
 - What role do you see parents or peers playing in student success and/or achievement?

IV. Teachers' instructional strategies

11. What training have you had in assessing student learning styles?
- Are student interests and learning styles something you incorporate into your teaching style and lesson plans? How?
12. How do you give students opportunities for independent learning, if any?
- Are there opportunities for experiments and pursuit of individual interests?
 - Are there choices in assignments?
 - Do projects require out of class study
13. Do you encourage students to participate in problem solving? If so, how?
- Do you ask open ended and essay questions?
 - Do you use case studies?
14. What instructional strategies do you employ? Why?
- Are you influenced at all by current trends in instructional practice?
 - Do you use strategies recommended for gifted learners?

ANEXO II: HOJA DE INFORMACIÓN PARTICIPANTE SOBRE LA ACTIVIDAD

Título de la investigación:

Tutor/a:

Investigador Principal (estudiante): Tfno. estudiante:

Área de Educación. Universidad San Jorge.

1. Introducción:

Nos dirigimos a usted para solicitar su participación en un proyecto de investigación que estamos realizando en el Área de Educación de la Universidad San Jorge. Su participación es voluntaria, pero es importante para obtener el conocimiento que necesitamos. Este proyecto ha sido aprobado por el Comité de Ética, pero antes de tomar una decisión es necesario que:

- lea este documento entero
- entienda la información que contiene el documento
- haga todas las preguntas que considere necesarias
- tome una decisión meditada
- firme el consentimiento informado, si finalmente desea participar.

Si decide participar se le entregará una copia de esta hoja y del documento de consentimiento firmado. Por favor, consérvelo por si lo necesitara en un futuro.

2. Datos del Trabajo Fin de Máster:

Descripción del proyecto (objetivos, metodología, tipo de recogida de información –datos personales, audio, vídeo, fotografía...):

Se trata de conocer cuál es la situación actual de la educación internacional en España y conocer, a través de un estudio aproximativo de los *IB Schools* cómo se educa en estos centros y cuál es su carácter diferencial.

Seguiré una metodología cualitativa, a través de entrevistas a profesionales y docentes que trabajan en estos centros. Con estas entrevistas pretendo recoger información y corroborar lo estudiado anteriormente de la mano de una persona que viva el día a día en esos centros.

Descripción de la participación del Centro Educativo (docentes, alumnos, medios materiales, accesos e información confidencial/no confidencial):

Se harán entrevistas a diferentes docentes de colegios internacionales a través de email o por Skype (que en ese caso se grabarían, para demostrar que sí que se han realizado), según lo que ellos prefieran, pero en todo caso de forma telemática.

Tiempo estimado de la investigación (número de sesiones, número de horas...):
Desde febrero hasta junio

3. ¿Obtendré algún beneficio por mi participación?

Al tratarse de un estudio de investigación orientado a generar conocimiento no es probable que obtenga ningún beneficio por su participación si bien usted contribuirá al avance científico y al beneficio social.

4. ¿Cómo se van a tratar mis datos personales?

Los datos recogidos para el estudio estarán identificados mediante un código de manera que no se pueda identificar a los participantes y su identidad no será revelada de ninguna manera excepto en los casos legalmente previstos.

La exposición del TFM para su evaluación en ningún caso revelará la identidad de los participantes y solo reflejará las conclusiones a través de datos disociados.

El material audiovisual se utilizará como medio para el análisis y extracción de conclusiones, pero en el caso de ser comunicado públicamente, las imágenes no revelarán la identidad de los participantes.

¿Formato papel, Excel, si hay fotos, vídeos, audios...? ¿Cómo se conserva el material, cómo se tratará en el análisis, cómo se convierte en anónimo...?

Se hará de forma anónima identificando a cada entrevistado con un número y la recogida de datos, se volcará en una Excel.

Los datos que se extraigan se van a almacenar en una hoja Excel que será confidencial y que solo poseeré yo. Con ella podré extraer las conclusiones y los datos que todos los profesores me han querido aportar a partir de las preguntas que les voy a plantear. Será una Excel con acceso restringido a partir de credenciales. La persona responsable de la custodia será mi directora de TFM y yo.

Yo, D/Dña_, como profesional de la educación XXXXX o bien como padre/madre/tutor legal del menor XXXXX, en pleno uso de mis facultades, libre y voluntariamente,

EXPONGO: que he sido debidamente INFORMADO/A por D/Dña._ en _____ realizada el día ____ de _____ de _____, de que entro a formar parte de un trabajo Fin de Grado del Área en Educación de la Universidad San Jorge.

MANIFIESTO: que he entendido y estoy satisfecho de todas las explicaciones y aclaraciones recibidas sobre el Trabajo Fin de Grado y sus fines. Y OTORGO MI CONSENTIMIENTO para participar en el estudio titulado “_____”

De acuerdo con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 de Protección de Datos (RGPD), el participante y/o sus padres o tutores legales quedan informados de que el Responsable del tratamiento de sus datos personales será FUNDACION UNIVERSIDAD SAN JORGE.

Todos los datos personales serán tratados por el alumno y su tutor de TFM, conforme a las leyes en vigor en la materia, especialmente el RGPD, únicamente con fines estadísticos, científicos y de investigación, para extraer conclusiones del proyecto en el que participa.

Cualquier publicación de los resultados de la investigación, estadísticos o científicos, reflejará únicamente datos disociados que impidan la identificación de los participantes en el estudio.

Como participante en el estudio puede ejercitar sus derechos de acceso, modificación, oposición, cancelación, limitación del tratamiento y portabilidad, dirigiéndose al Delegado de Protección de Datos de la Universidad adjuntando a su solicitud de ejercicio de derechos una fotocopia de su DNI o equivalente al domicilio social de USJ sito en Autovía A-23 Zaragoza- Huesca, km. 299, 50830-Villanueva de Gállego (Zaragoza), o la dirección de correo electrónico privacidad@usj.es. Asimismo, tiene derecho a dirigirse a la Agencia Española de Protección de Datos en caso de no ver correctamente atendido el ejercicio de sus derechos.

El participante podrá retirarse del estudio en cualquier momento comunicándose al alumno y/o director de Trabajo Fin de Grado, si bien queda informado de que sus datos no podrán ser eliminados para garantizar la validez de la investigación y garantizar el cumplimiento de los deberes legales del Responsable.

Igualmente queda informado de que los resultados del presente proyecto podrán ser usados en el futuro en otros proyectos de investigación relacionados con el campo de estudio objeto del presente, así como que tiene derecho a ser informado sobre los resultados del estudio en el caso de que así lo solicite.

Y, para que así conste, firmo el presente documento,

En _____, a __ de _____ de 2020_____

Firma del entrevistado/progenitores (todos)/tutores legales y n° DNI	Firma del alumno y n° DNI
Firma del tutor y n° DNI	